

# Opiskelijoiden äänellä: kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa ja sosiaalityössä

---

Tanja Laakso  
Tampereen yliopisto  
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta  
Sosiaalityön pro gradu-tutkielma

LAAKSO, TANJA: Opiskelijoiden äänellä: kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa ja sosiaalityössä.

Pro gradu -tutkielma, 127 sivua.

Sosiaalityö

Ohjaaja: Suvi Raitakari ja Katja Kuusisto

Huhtikuu 2019

---

Tutkielmassa tarkastellaan opiskelijoiden näkemyksiä ja toiveita kulttuurienvälisyydestä sosiaalityön koulutuksessa sekä sitä, millaiseksi opiskelijat hahmottavat sosiaalityön kulttuurienväliset roolit ja miten nämä näkemykset perustelevat tarvetta kulttuurienvälisyyssisällöille koulutuksessa. Tutkielma koostuu kahdesta pienoistutkimuksesta, joista ensimmäisen aineisto on kerätty kyselylomakkeella 187 sosiaalityötä suomalaisessa yliopistossa opiskelevalta opiskelijalta vuosina 2016 ja 2017. Toinen aineisto on kerätty haastattelemalla kuutta sosiaalityön opiskelijaa vuonna 2018 niin, että haastateltavana on ollut yksi opiskelija kustakin Suomessa sosiaalityötä opettavasta yliopistosta.

Tutkimus on monimenetelmällinen. Ensimmäinen kahdesta pienoistutkimuksesta on määrällinen ja aineistoa on analysoitu kvantitatiivisten menetelmien avulla. Toinen pienoistutkimus on laadullinen ja siinä analyysimenetelmänä on käytetty teemoittelua. Aineistoa on tulkittu asiantuntijahaastatteluna faktanäkökulmasta.

Sosiaalityön opiskelijat katsovat saavansa vähäisesti kulttuurienvälisyyteen liittyvää koulutusta. Kulttuurienvälisyys on opiskelijoiden näkemyksen mukaan rajattu opetuksessa tietyille kursseille, eikä se limity luontevasti kaikkeen opetukseen. Kulttuurienvälisyydelle merkitykselliset etiikka ja itsereflektio korostuvat koulutuksessa, mutta niitä käsitellään harvoin kulttuurienvälisestä näkökulmasta. Saadun kulttuurienvälisyyskoulutuksen näkökulmat eriteltiin ja käsiteltiin seuraavien teemojen mukaisesti: ilmiötaso, käytännön taso sekä niitä yhdistävä, opinnäytetöiden muodostama taso. Saatu itsereflektiokoulutus teemoiteltiin käytännön kokemusten vaikutukseksi itsereflektiokykyyn ja näkemykseen itsereflektio-opetuksen haastamattomuudesta.

Opiskelijat toivovat kulttuurienvälisyyden kokonaisvaltaisempaa ja syvällisempää käsittelyä koulutuksessa. Kulttuurienvälisyys sosiaalityössä näyttäytyy monelle epäselvänä ja opiskelijat toivovat koulutukselta erityisesti lisää konkretiaa. Opiskelijoiden toiveet on teemoiteltiin kolmeen ryhmään: käytäntö ja konkretia, teoreettisuus ja yhteiskunnallisuus sekä kriittisyys ja haastaminen.

Opiskelijat liittävät sosiaalityön kulttuurienväliset roolit vahvasti etiikkaan ja vastuuttavat sosiaalityöntekijää toimimaan maahanmuuttajien aseman parantamiseksi, kuitenkin vain työajalla. Opiskelijoiden näkemykset rooleista teemoiteltiin neljäksi kokonaisuudeksi: koordinointi ja kokonaisvaltaisuus, arki ja tuki, yhteiskunnallisuus sekä rakenteellinen työ.

Tutkimustulokset osoittavat että opiskelijoilla on vahvoja näkemyksiä kulttuurienvälisyyteen liittyen, eivätkä näkemykset aina kohtaa nykyisten koulutussisältöjen kanssa.

**Avainsanat: kulttuurienvälisyys, sosiaalityön koulutus, monimenetelmällisyys**

# UNIVERSITY OF TAMPERE

Faculty of Social Sciences

LAAKSO, TANJA: Interculturality in social work education and in social work according to the students

Master's thesis, 127 pages

Social Work

Supervisor: Suvi Raitakari and Katja Kuusisto

April 2019

---

This master's thesis examines the views and hopes of students on interculturality in social work education. In addition, the study aims to examine how students understand the intercultural roles of social work and how these understandings explain the need of intercultural contents in social work education. The research contains two miniature studies. The data for the first study was collected in 2016 and 2017 in a survey of 187 social work students. The data for the second was collected in 2018 through interviews of six social work students. Each student represented one Finnish university that teaches social work.

This master's thesis was constructed by using mixed methods. The first set of data was analyzed with the use of quantitative methods and the second with qualitative methods using thematic analysis.

Social work students find intercultural education content in their studies to be scarce. According to students, interculturality is included in specific courses and doesn't integrate well with studies on the whole. Ethics and self-reflection are a remarkable part of interculturality and are emphasized in social work education. They are, however, seldomly discussed from an intercultural perspective. The findings of the opinions on intercultural social work education have been divided and analyzed according to the following themes: a phenomenal level, a practical level, and the information provided by different theses, a level which connects the former two. Education concerning self-reflection was thematized and divided in two: the effects of practical experience on the ability for self-reflection, and the views of how the education in self-reflection is unchallengeable.

Students hoped for more profound and concrete intercultural education. Interculturality in social work appears unclear to them. The wishes of students were assorted into three themes: practical and concrete, theoretical and societal, and critical and challengeable.

The students connect intercultural roles of social work with ethics. They see the social worker responsible for improving the social status of immigrants, but only during working hours. The views of the students were thematized into four entities: coordination and comprehensiveness, everyday life and support, societal, and lastly, structural work.

The findings of the research show that students have strong opinions on interculturality but that those opinions don't always correspond with the current contents of social work education.

**Key words: interculturality, social work education, mixed methods**

## Sisällysluettelo

1. Johdanto .....	5
2. Kasvava maahanmuutto ja pakolaisuus .....	10
2.1 Maahanmuutto ja siihen liittyvät käsitteet .....	10
2.2 Globaali pakolaistilanne ja koventuneet asenteet .....	11
3. Kansainvälisyys sosiaalityössä .....	15
3.1 Paikallisesta globaaliin.....	15
3.2 Etiikka osana sosiaalityön kansainvälistä ulottuvuutta .....	17
3.3 Kulttuurinen kompetenssi ja kulttuurienvälisyys sosiaalityössä.....	18
3.4 Kulttuurienvälinen osaaminen sosiaalityön käytännössä: maahanmuuttaja- ja pakolaisasiakkaat .....	23
4. Kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa.....	26
4.1 Näkökulmia sosiaalityön kulttuurienväliseen opetukseen .....	26
4.2 Kulttuurien- ja kansainvälisyys suomalaisessa sosiaalityön koulutuksessa .....	33
4.3 Opiskelijoiden ääni ja pedagogiset menetelmät kulttuurienvälisessä koulutuksessa.....	37
5. Tutkimustehtävä, tutkimusmetodologia ja tutkimuksen eettisyys .....	43
5.1 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus .....	43
5.2 Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen rajapinnat ja yhdistäminen .....	47
6. Tutkimuksen toteuttaminen.....	53
6.1 Kvantitatiivisen aineiston hankkiminen kyselylomakkeella.....	53
6.2 Kvalitatiivisen aineiston hankinta asiantuntijahaastattelun menetelmällä.....	58
6.3 Kvantitatiivinen aineisto ja sen käsittely .....	61
6.4 Kvalitatiivisen aineisto ja sen teemoittelu .....	64
7. Kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa ja sosiaalityössä opiskelijoiden näkökulmasta - kvantitatiivinen tutkimus.....	66
7.1 Taustatiedot.....	66
7.2 Näkemykset ja toiveet kulttuurienvälisyydestä koulutuksessa .....	68
7.3 Näkemykset sosiaalityön rooleista kulttuurienvälisyydessä .....	72
8. Kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa ja sosiaalityössä opiskelijoiden näkökulmasta - kvalitatiivinen tutkimus.....	81
8.1 Näkemykset kulttuurienvälisyydestä saadussa koulutuksesta .....	81
8.2 Toiveet kulttuurienvälisyydestä koulutuksessa.....	86
8.3 Näkemykset sosiaalityön kulttuurienvälisistä rooleista .....	91
9. Yhteenveto ja pohdinta .....	97
9.1 Kvantitatiivinen tutkimus.....	97
9.2 Kvalitatiivinen tutkimus.....	101
10. Johtopäätökset.....	108
11. Lähteet.....	116

## 1. Johdanto

Sosiaalityö ei ole enää pitkään aikaan ollut kansallista, jos se sitä koskaan on ollutkaan. Globaalit ilmiöt ja ongelmat vaikuttavat kaikkialla maailmassa ja toisaalta kehittynyt teknologia on mahdollistanut kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ennennäkemättömällä tavalla. Sosiaalityön kansainvälinen luonne jää kuitenkin sivuun, jos ammatin kansain- ja kulttuurienväliset piirteet typistyvät koulutuksessa marginaalisiksi kursseiksi, joita vain harvat aihepiiristä kiinnostuneet opiskelijat valitsevat (Ife 2001,13). Yksi kansainvälistyvän yhteiskunnan näkyvimmistä piirteistä ovat asukkaat, joiden syntyperä on jossain muualla. Myös Suomen väestörakenne monimuotoistuu yhä kiihtyvällä vauhdilla maahanmuuton seurauksena. Työ- ja elinkeinoministeriön arvion mukaan ulkomaan kansalaisten määrä Suomessa saavuttaa vuoteen 2030 mennessä 500 000 henkilön rajan, kun se esimerkiksi vuonna 2012 oli alle 200 000 henkilöä. Maahantulijoiden määrät saattavat vaihdella merkittävästi esimerkiksi maailmanpoliittisen tilanteen seurauksena, kuten tapahtui vuonna 2015, jolloin Eurooppaan pyrki yli miljoona siirtolaista ja pakolaista (UNHCR). Muuttoliike tuskin kuitenkaan enää erityisesti vähenee rauhallisimpinakaan jaksoina. Esimerkiksi Arnold (2011,6) arvioi jo ennen nykyistä pakolaistilannetta, että maahanmuutto erityisesti köyhistä maista, tapahtuipa se vapaaehtoisesti tai pakon sanelemana, loppuisi vain jos onnistuisimme samalla tyrehtyttämään koko pysäyttämättömissä olevan globalisaatioprosessin.

Maahanmuuttajien hyvinvointi ja kotoutuminen vaikuttaa laajasti koko yhteiskuntaan. Sosiaalityöntekijöillä on usein merkittävä rooli maahanmuuttajien kotoutumisprosessissa (Valtonen 2008, 4). Näin ollen sosiaalityö ja sen myötä sosiaalityön koulutus ei voi ummistaa silmiään monikulttuuristuvalla yhteiskunnalla. Tässä tutkimuksessa erittelen Suomessa opiskelevien sosiaalityön opiskelijoiden näkemyksiä ja toiveita kulttuurienvälisistä sisällöistä saamassaan koulutuksessa. Olen myös kiinnostunut opiskelijoiden käsityksistä koskien sosiaalityön rooleja kulttuurienvälisessä työssä. Tutkimukseni koostuu kahdesta toisiaan täydentävästä pienoistutkimuksesta, joista ensimmäisen ja määrällisen tutkimuksen aineisto koostuu 187:n sosiaalityöntekijäopiskelijan vastauksista laatimaani kyselylomakkeeseen. Toisen, laadullisen tutkimuksen aineistona toimii kuuden sosiaalityön opiskelijan haastattelujen tuottama materiaali. Tällä hetkellä sosiaalityötä opiskelevat siirtyvät pian yhteiskunnan valtuuttamiksi sosiaalityön tekijöiksi ja siksi on merkityksellistä, miten he jäsentävät kulttuurienvälisyyden ja minkälaiset valmiudet heillä on maahanmuuttaja-asiakkaan kohtaamiseen. Tämän päivän opiskelijoiden käsitykset luovat huomisen käytäntöjä sosiaalityöhön.

Maahanmuuttajat asiakkaina tulevat näkymään enenevässä määrin jokaisella sosiaalityön osa-alueella, eivät pelkästään maahanmuuttaja- tai kotouttamispalveluissa. Esimerkiksi lastensuojelun työntekijät kohtaavat tulevaisuuden Suomessa lapsia monista eri kulttuuritaustoista ja tämä vaatii sosiaalityöntekijöiltä uudenlaista osaamista (Kananoja ym. 2007, 139). Toisaalta väestön monikulttuuristuessa myös eriarvoisuus, rasismi ja muukalaisviha uhkaavat lisääntyä. Maahanmuuttajat ja erityisesti turvapaikanhakijat sekä henkilöt, jotka elävät maassa ilman laillista oleskeluoikeutta jäävät helposti syrjään jo pelkästään puutteellisen kielitaidon vuoksi. Näiden ryhmien tarve osallisuuteen ja kuulluksi tulemiseen on ilmeinen. Sosiaalityön kulttuurienvälinen ulottuvuus nostaa näin myös esiin vaateen yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, jossa sosiaalityöntekijä pyrkii ajamaan asiakkaansa etua myös kahdenkeskisen kohtaamisen ulkopuolella. Kysymys kulttuurienvälisen työskentelyn tarpeesta ja muodosta koskettaa siis jokaista sosiaalityöntekijää.

Sosiaalityöntekijöiden kulttuurienvälinen osaaminen ei kuitenkaan synny itsestään, vaan se tulee ottaa huomioon jo sosiaalityön koulutusta suunniteltaessa. Yksikään sosiaalityöntekijä ei ole kulttuurisesti kompetentti luonnostaan (Hendricks 2003, 75). Sosiaalityöntekijät tunnistavat myös itse tarpeen kulttuurienvälisyyskoulutukselle. Tarja Pösön (2014, 28) tutkimista 76:sta suomalaisessa lastensuojelussa toimivasta sosiaalityöntekijästä ainoastaan neljäsosa koki, että he ovat saaneet koulutusta maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa työskentelyyn. Vielä hälyttävämpää on, että kaksi kolmasosaa tutkituista sosiaalityöntekijöistä koki ammatilliset taitonsa heikommiksi työskennellessään maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa. Tarve koulutussisältöjen päivittämiselle tuntuu siis olevan ilmeinen.

Kansainvälinen sosiaalityöntekijäjärjestö (IFSW) ja sosiaalialan koulujen maailmanjärjestö (IASSW) esittävät globaaleissa vaatimuksissaan (2012), että sosiaalityön koulutusohjelmien tulisi huomioida ympäröivä maailma, muun muassa kulloisetkin kulttuuriset, taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset tekijät. Kasvava tarve kulttuurienväliselle osaamiselle onkin huomioitu yksittäisissä sosiaalityötä opettavissa oppilaitoksissa, mutta yhtäläisessä ymmärryksessä kulttuurienvälisyydestä sosiaalityössä ja siinä, miten ja minkälaisena se tulisi siirtää koulutukseen, vaikuttaa olevan puutteita. Käsittelen tässä tutkimuksessa sosiaalityön ja sosiaalityöntekijöiden maahanmuuttajiin liittyvää osaamista käsitteellä kulttuurienvälinen osaaminen. Luen kulttuurienvälisen osaamisen piiriin sekä vapaaehtoisesti että pakotettuina maahanmuuttajiksi päätyneiden ihmisten kanssa tehtävän sosiaalityön, joskin näitä ryhmiä käsitellään tutkimuksessani paikoin erillisinä.

Oman kiinnostukseni tutkimukseni aiheeseen herättivät ensinnäkin omat epävarmuuden tunteeni työskennellessäni sosiaalityöntekijänä. Esimerkiksi lapsiperhesosiaalityössä olen kohdannut useasti muita kulttuureja edustavia perheitä sekä joitakin turvapaikanhakijoita. Näiden asiakkaiden kanssa työskentely ja toimivan luottamussuhteen rakentaminen vaatii sosiaalityöntekijältä tavallistakin syvempää osaamista, esimerkiksi usein puuttuvan yhteisen kielen ja tulkkityöskentelyn aiheuttamien haasteiden vuoksi. Ensimmäisten maahanmuuttaja-asiakkaitteni kohdalla minulle kirkastui myös se, kuinka vähän lopultakaan tiedän ja ymmärrän Suomeen toisesta maasta ja kulttuurista muuttaneen ihmisen kohtaamista asioista ja yhteiskunnallisesta asemasta. Työpaikka ei tarjonnut aiheeseen minkäänlaista perehdytystä, eikä aiheeseen ole pintaraapaisua syvemmin perehdytty myöskään opinnoissani. Tunsin siis työurani alussa olevani melkoisen heikoilla kulttuurienvälisessä työskentelyssä. Uskon että koulutuksella olisi ollut paljon annettavaa asiantuntijuuteni kasvattamiseksi, tai vaihtoehtoisesti minun olisi ainakin pitänyt ymmärtää hakeutua kulttuurienvälisyyttä painottaville valinnaisille kursseille. Nyt perehtyminen aiheeseen jäi pitkälti omalle vastuulleni.

Toiseksi aihepiiriin johdatti syventävä harjoitteluni vuoden 2016 syksynä. Suoritin harjoittelun Globaali sosiaalityö ry:n ja Tampereen yliopiston tutkija ja yliopistonlehtori Anna Metterin tutkimusavustajana. Tutustuin harjoitteluni aikana laajasti sosiaalityön kulttuurienvälisyyttä käsittelevään kirjallisuuteen ja osallistuin myös aiheeseen liittyvän artikkelin kirjoittamiseen. Jo tuolloin huomasin, että sosiaalityön opiskelijoiden näkemys opintoihinsa liittyvään kulttuurienvälisyyteen on kartoittamatonta aluetta ja halusin siksi ryhtyä tutkimaan sitä itse.

Tässä tutkimuksessa avainkäsitteenä kulttuurisesti painottunutta sosiaalityötä kuvatessani toimii *kulttuurienvälisyys*, jota avaan tarkemmin kolmannessa luvussa. Ymmärrän kulttuurienvälisyyden sosiaalityössä ennen kaikkea käytännön työskentelynä eri kulttuuritaustaa edustavien asiakkaiden kanssa, vaikkakin laajasti niin, että liitän siihen myös esimerkiksi ymmärryksen globaaleista ilmiöistä. *Kansainvälistä* sosiaalityötä käytän puolestaan yläkäsitteenä sosiaalityölle, joka irrottautuu paikallisesta millä tahansa tavoin. Kansainvälinen sosiaalityö saa tässä tutkimuksessa myös kulttuurienvälistä vahvemmin poliittisia painotuksia. Kansainvälisesti painottuneeseen sosiaalityöhön viitataan tutkimuskirjallisuudessa useilla eri käsitteillä, jotka eivät ole merkityssisällöltään vakiintuneita. Lähdekirjallisuuteen viitatessani olen säilyttänyt kunkin kirjoittajan käyttämän käsitteen, jos se on saanut tutkimuksessa selvän merkityssisällön. Jos kirjoittaja on sen sijaan käsitellyt samaa aihetta muuttuvilla käsitteillä ilman käsitteisiin liittyviä perusteluja, tai ilmaissut tarkoittavansa jollakin käsitteellä kaikkea kulttuurisesti tai kansainvälisesti

painottunutta sosiaalityötä, olen korvannut käsitteen harkintani mukaan joko kulttuurienvälisellä tai kansainvälisellä sosiaalityöllä.

Sosiaalityön irrottaminen paikallisesta ei ole itsestäänselvyys, eikä ammattia usein mielletä kovinkaan kansainväliseksi. Samoin jopa alaa opiskelevan voi olla vaikeaa hahmottaa sitä, millaiset ominaisuudet ja kytkökset tekevät sosiaalityöstä kansain- ja kulttuurienvälisen ammatin. Tämän vuoksi olen nähnyt tutkimuksessani aiheelliseksi taustoittaa aihetta melko laajasti. Näin luon samalla perustan ja perusteen myös tutkimustehtävälleni, eli teen nähtäväksi sen, miksi sosiaalityön opiskelijoiden ajatuksia kulttuurienvälisyydestä on aiheellista selvittää.

Koska kulttuurienvälisyys liittyy tutkimuksessani erottamattomasti maahanmuuttajien kanssa tehtävään sosiaalityöhön, aloitan tutkimukseni luvulla "Kasvava maahanmuutto ja pakolaisuus". Luku tarjoaa yleiskatsauksen maahanmuuton ja pakolaisuuden olemukseen ja määrittelyihin, myös Suomen kontekstissa. Sosiaalityö mielletään hyvin paikalliseksi tai kansalliseksi ammatiksi ja siksi johdatan lukijan kolmannessa luvussa "Kansainvälisyys sosiaalityössä" sosiaalityön kansainväliseen ja globaaliin ulottuvuuteen. Tarkastelen sosiaalityön kytköksiä kansainvälisyyteen sekä siihen liittyvää etiikkaa. Esittelen luvussa lisäksi aiheeseen liittyvää käsitteistöä ja määrittelen kehykset myös tutkimukseni keskeiselle avainkäsitteelle *kulttuurienvälisyydelle*. Edellä mainitut luvut pohjustavat tutkimukseni neljättä lukua "Kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa", jossa tarkastelen sosiaalityön koulutuksen kulttuurienvälisyyteen liittyvää tieteellistä keskustelua sekä esittelen käytännön pedagogisia ratkaisuja. Tarkastelen luvussa myös suomalaisten yliopistojen sosiaalityön opetusohjelmissa ja kurssikuvauksissa esiin tulevaa kansainvälistä sisältöä, sillä aiheesta ei löydy aiempaa tutkimustietoa. Hahmottelen niiden pohjalta jonkinlaista yleiskuvaa koulutuksen sisällöistä suomalaista sosiaalityön koulutusta koskevan tutkimuksen puutteessa.

Viidennessä luvussa " Tutkimustehtävä, tutkimusmetodologia ja tutkimuksen eettisyys " selvitän tutkimukseni tarkoitusta, esittelen tutkimuskysymykseni sekä tutkimuksen metodologiaa ja pohdin tutkimukseni eettistä ulottuvuutta. Pureudun myös monimenetelmällisyyteen tutkimusmenetelmänä ja hahmottelen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen keskinäistä suhdetta. Kuudennessa luvussa " Tutkimuksen toteuttaminen" kerron aineistojen hankinnasta, käsittelystä ja käyttämistäni menetelmistä. Seitsemännessä luvussa "Kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa ja sosiaalityössä opiskelijoiden näkökulmasta - kvantitatiivinen tutkimus" esittelen ensimmäisen kahdesta pienoistutkimuksestani. Kahdeksas luku "Kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa ja sosiaalityössä opiskelijoiden näkökulmasta - kvalitatiivinen tutkimus" rakentuu toiseksi



pienoistutkimukseksi. Yhdeksännessä luvussa " Yhteenveto ja pohdinta" avaan kahden pienoistutkimukseni tuloksia. Kymmenennessä luvussa "Johtopäätökset" käsittelen tutkimukseni tuloksia kokonaisuudessaan, erittelen tutkimukseni rajoitteita ja pohdin millaisia mahdollisuuksia ja tarpeita tutkimukseni avaa jatkotutkimukselle.

## 2. Kasvava maahanmuutto ja pakolaisuus

Sosiaalityö ja sitä kautta sosiaalityön koulutus ei ole irrallinen globaaleista tapahtumista. Maailman tilanne heijastuu kiihtyvän globalisaation myötä yksittäisiin maihin, eikä Suomi ole poikkeus. Ifen (2010, 13) mukaan kaikki sosiaalityö nykyisessä maailmassa on kansainvälistä, koska globaalit ilmiöt vaikuttavat jokaisen ihmisen elämään. Esimerkiksi maahanmuutto muovaa nyt vapaamman liikkuvuuden aikana yhä kasvavassa määrin väestörakennetta ja vaikuttaa siten myös sosiaalityön asiakaskuntaan ja sosiaalityöntekijöiden työssään kohtaamiin haasteisiin. Sosiaalityön kansainvälistä luonnetta hahmoteltaessa maahanmuuttoa ja pakolaisuutta on hyödyllistä ymmärtää ilmiönä ja ajankohtaisena maailmanpoliittisena tilanteena. Tässä tutkimuksessa kulttuurienvälisyyttä tarkastellaan ennen kaikkea työskentelynä maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa pakolaisasiakkaiden saadessa erityisen painoarvon. Sosiaalityöntekijän mahdollisuus ymmärtää maahanmuuttajataustaista asiakasta syvenee, jos hän tunnistaa maahanmuuttajuudelle tyypillisiä piirteitä, siihen liittyvää keskustelua sekä ilmiön taustalla vaikuttavia mekanismeja.

### 2.1 Maahanmuutto ja siihen liittyvät käsitteet

Maahanmuuton taustalla olevat syyt ovat moninaiset. Liikkeelle saatetaan lähteä työn tai perheen perässä tai seikkailunhalun ajamana, mutta yhtä hyvin muuton taustalla olevan syyt voivat liittyä tyytymättömyyteen tai turvattomuuteen. Solimano (2010, 23-24) hahmottelee maahanmuuton vaikuttimet karkeasti kolmeen ryhmään. Ensinnäkin toiseen maahan lähdetään, koska tyytymättömyys omiin elinolosuhteisiin, ekonomiseen asemaan tai vastaavaan kasvaa liian suureksi. Taloudellisista syistä muuttavaa ajaa toive korkeammista tuloista jossakin toisessa maassa. Toista maahanmuuttajaryhmää houkuttaa ajatus kansainvälisemmästä, omaa asuinmaata akateemisemmasta tai ammatillisesti kehittyneemmästä valtiosta. Kolmas ja viimeinen ryhmä eroaa kahdesta edellisestä siinä, etteivät maahanmuuttajat tämän ryhmän sisällä muuta vapaaehtoisesti. Heidät pakottavat muuttamaan taloudelliset romahdukset, poliittinen epävakaus tai suoranainen vaino. Kolmas ryhmä edustaa myös ihmisiä, jotka ovat maahanmuuttajista heikoimmassa asemassa ja muita alttiimpia syrjäytymiselle ja siksi heidän tulisi olla myös sosiaalityön erityishuomion kohteena (Williams & Graham 2014, 2).

Tilannetta, jossa paikallaan pysyminen on lähtemistä riskialttiimpaa, kuvataan Suomessa vielä melko tuntemattomalla käsitteellä pakkomuutto (forced migration) (Muggah 2003, 7; Lyytinen 2007, 5). Se erotetaan vapaaehtoisesta tai taloudellisesta muutosta, vaikkakin Muggah (2003, 10) huomauttaa, että puhuttu vapaaehtoisuus voi käytäntöön siirrettynä tarkoittaa joskus pakkoa.

Vapaaehtoisuudessa kyse on paikalleen jäämisen valinnan mahdollisuudesta, mutta koska valinta on sisällöltään aina subjektiivinen, on lopullista selvyyttä vapaaehtoisuuden ja pakon välisestä suhteesta vaikeaa saada. Pakolaisuus sisältyy ymmärrettävästi pakkomuuttoon, mutta siihen liittyy runsas kirjo muitakin käsitteitä (Turtiainen 2012, 16). Turvapaikanhakija on henkilö, joka hakee turvaa toisesta valtiosta, mutta jolle ei vielä ole myönnetty pakolaisasemaa. Kiintiöpakolaiseksi nimitetään ihmistä, jolle YK:n pakolaisasiain päävaltuutettu (UNHCR) on myöntänyt pakolaistatuksen. Kiintiöihin sitoutuneet valtiot määrittelevät itse kunkin vuoden kiintiönsä ja vastaanottavat pakolaisia sen mukaisesti. (Punainen risti, Maahanmuuttovirasto.) Maan sisäisellä pakolaisella puolestaan tarkoitetaan henkilöä, joka on paennut kodistaan samoista syistä kuin virallisen pakolaisaseman saanut, mutta ei ole ylittänyt maan rajoja turvaa etsiessään. Pakotettuihin siirtolaisiin kuuluvat myös luonnonkatastrofeja tai muita luonnonilmiöitä paenneet, jotka eivät turvan tarpeestaan huolimatta täytä virallista pakolaisen määritelmää. (Potocky 2010, 125.)

Pakolaisuuden määritelmällä on merkitystä, sillä se saattaa vaikuttaa turvapaikkaa etsivän ihmisen kohtaloon dramaattisestikin (Chimni 2000, 1.) Jokainen kodistaan lähtemään pakotettu ja turvaa muualta etsivä on pakotettu siirtolainen, mutta pakotettu siirtolainen ei automaattisesti ole pakolainen, vaan pakolaisstatuksen ehdot on lainsäädännössä rajattu tiukemmin (Turtiainen 2012, 22). Laajalti hyväksytyn, Pakolaisten oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen (jäljempänä Geneven pakolaissopimus, SopS 77/1968) ensimmäisen artiklan toisessa kohdassa todetaan, että pakolaiseksi määriteltävällä henkilöllä on oltava "perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, oleskelee kotimaansa ulkopuolella ja on kykenemätön tai sellaisen pelon johdosta haluton turvautumaan sanotun maan suojaan; tai joka olematta minkään maan kansalainen oleskelee entisen pysyvän asuinmaansa ulkopuolella ja edellä mainittujen seikkojen tähden on kykenemätön tai sanotun pelon vuoksi haluton palaamaan sinne". Turtiaisen (2012, 27) mukaan Suomi monien muiden pakolaisten asuttajamaiden joukossa pitää hyvin tiukasti kiinni Geneven pakolaissopimuksen määritelmästä.

## **2.2 Globaali pakolaistilanne ja koventuneet asenteet**

Lähi-idän poliittisen tilanteen vuoksi vuonna 2015 alkanut joukkopako on herättänyt Euroopassa paljon huomiota. Eniten turvapaikanhakijoita ovat tuottaneet poliittiset konfliktit Syyriassa, Afganistanissa, Irakissa ja Somaliassa. Sisäministeriö luonnehti tuolloin meneillään olevaa pakolaistilannetta suurimmaksi toisen maailmansodan jälkeen. Tilannetta on kutsuttu useissa

medioissa toistuvasti "pakolaiskriisiksi". Nimitystä voidaan ainakin Suomeen viitatessa kritisoida, sillä Suomen vastaanottama turvapaikanhakijoiden määrä ei ole kovin mittava ja esimerkiksi Sisäministeriö muistuttikin tiedotteessaan vuonna 2016, ettei Suomi ole vaipumassa kriisiin turvapaikanhakijoiden määrän vuoksi. Tässä tutkimuksessa meneillään olevaan, joskin Suomessa viimeistään vuonna 2018 selvästi hiipuneeseen siirtolaisvirtaan viitataan käsitteellä pakolaistilanne. Käsite on mediankin aktiivisesti käyttämä ja siksi tunnistettava paitsi lukijalle, myös tutkimuksen aineistona toimivan kyselyn vastaajille. Turvaa hakevien ihmisten joukko kasvoi pakolaistilanteen myötä nopeasti ja on vaikuttanut suomalaistenkin sosiaalityöntekijöiden työnkuvaan (Ranta-Tyrkkö 2016, 279).

Pakolaisuutta määrittää ennen kaikkea vaino, mutta kuten Chimni (2000, 4) esittää, vainolle ei ole Geneven pakolaissopimuksen yhteydessä asetettu tarkkaa määritelmää. Tämä mahdollistaa valtioille vallan määritellä pakolaistatukseen vaadittava vainon käsite melko itsenäisesti. Täysin mielivaltaisesti turvaa etsiviä ihmisiä ei voi kohdella, sillä esimerkiksi YK:n ihmisoikeussopimukseen sisältyy Suomen ulkomaalaislaistakin (301/2004) löytyvä säädös, jonka mukaan ulkomaalaista ei saa karkottaa, luovuttaa tai palauttaa, jos tämän seurauksena on kuolemanrangaistus, kidutus tai muu ihmisarvoa loukkaava kohtelu. Asenteet turvaa etsiviä kohtaan eivät kuitenkaan aina ole positiivisia. Lyons ja Stathopoulos (2001, 56) toteavat, että esimerkiksi Euroopan unioni on siirtynyt politiikkaan, jossa kansalaisten vapaata liikkumista unionin sisällä ihannoidaan, samalla kun rajat yritetään mahdollisimman tehokkaasti sulkea ulkopuolisilta. Arnold (2011,8) liittää ilmiön osaksi kapitalistista järjestelmää. Rajoitukset eivät kuitenkaan pysäytä muuttovirtoja, vaan lisäävät pahimmillaan ihmissalakuljetusta, johon turvaa etsivät ihmiset joutuvat nykyisessäkin tilanteessa usein turvautumaan kohtuuttoman usein laillisten reittien puuttuessa (Pakolaisneuvonta Ry). Arnoldin (2011, 10) mukaan muuttaminen on ihmiselle luonteenomaista ja sille asetettujen liiallisten rajoitusten voidaan nähdä rikkovan muuttajien ihmisoikeuksia. Amnesty International raportoi vuoden 2015 ja 2016 vuosikatsauksessaan (Amnesty International 1), että vuoden 2015 aikana ainakin 30 valtiota on rikkonut kansainvälisiä sopimuksia pakottamalla pakolaisia palaamaan maihin, joissa he ovat selvässä vaarassa.

Maahanmuuttajiin kohdistuvat toimet ja rajoitukset maailmalla ja kotimaassa antavat hyvän esimerkin ihmisoikeustyöstä, jossa myös sosiaalityöllä voisi olla rooli toimijana. Healy (2008, 360) arvioi, että nykyiset, esimerkiksi Yhdysvalloissa selvästi näkyvät toimet terrorismin ehkäisemiseksi saattavat johtaa ihmisoikeuskehityksessä taaksepäin. Paitsi että maahanmuuttajiin kohdistuu ankarampia ja aiempaa vähäisempiä perusteluja vaativia toimenpiteitä, myös kansalaisten

kansalaisoikeuksia poljetaan esimerkiksi perusteettomilla tutkinnoilla ja jopa pidätyksillä. Nurinkurisesti sosiaalityön koulutus perustuu näille samoille ihmis- ja kansalaisoikeuksille, joita nyt hiljalleen murretaan kansalaisten turvallisuuteen vedoten. Suomessa keskustelua ovat herättäneet maahanmuuttoviraston mahdollisesti perusteettomasti linjaamat "turvalliset maat", jonne turvapaikanhakijoita voidaan huoletta palauttaa. Kritisoitu on myös poliisin oikeutta ottaa vankilamaisiin olosuhteisiin säilöön maahanmuuttajia esimerkiksi näiden epäselvän henkilöllisyyden perusteella, ilman rikosepäilyä. Amnesty tuomitsee kummankin käytännön (Amnesty International 2). Myös kansainvälinen sosiaalityöntekijäjärjestö (IFSW 2015) kritisoi julkilausumassaan poliittisten toimijoiden haluttomuutta auttaa hädässä olevia ja kehottaa hyödyntämään sosiaalityöntekijöiden osaamista pakolaistilanteessa nykyistä enemmän.

Suomessa maahanmuuttajien määrä alkoi kasvaa 2000-luvulla ja vuoteen 2014 mennessä vuosittain maahan muuttavien määrä liikkui noin 30 000 henkilössä (Väestöliitto: maahanmuuttajien määrä). Vuonna 2015 ulkomaalaistaustaisten osuus Suomen väestöstä oli 6,2 prosenttia (Tilastokeskus: maahanmuuttajat väestössä). Suomessa maahanmuuttajien määrä on kuitenkin pysynyt kokonaisuudessaan vähäisenä muuhun läntiseen Eurooppaan suhteutettuna. Vaikka yleistä keskustelua hallitsevat puheet Afrikasta ja Lähi-idästä saapuneista maahanmuuttajista, suurimmat maahanmuuttajaryhmämme muodostavat kuitenkin virolaiset ja venäläiset. (Väestöliitto: maahanmuuttajien määrä.) Suomessa pakolaistilanne on tuonut kasvavassa määrin esiin maahanmuuttokriittisiä tai jopa rasistisia äänenpainoja. Asenteet etnisiä vähemmistöjä kohtaan ovat Suomessa, kuten muuallakin Euroopassa, kuitenkin koventuneet jo ennen pakolaisvirran huomattavaa kasvamista. Ehkä näkyvin merkki kehityksestä ovat kaikkialla Euroopassa 2000-luvulla syntyneet tai vahvistuneet oikeistopopulistiset puolueet, joiden poliittisten ohjelmien kärkeä edustavat tavoitteet hillitä maahanmuuttoa ja suojella kansallista yhtenäisyyttä. Esimerkiksi Perussuomalaisten vuoden 2017 kuntavaaliohjelmassa arvioitiin, että turvapaikanhakijoiden määrä on kestävämmällä tasolla ja vaaditaan että lainsäädännön on edistettävä aina ensisijaisesti suomalaisten ihmisoikeuksien toteutumista.

Williams ja Graham (2014, 5) toteavat, että maailmanlaajuisen maahanmuuton kiihtyminen on asettanut sosiaalityön professiolle vaateen uudistua perinpohjaisesti ja uusien aihepiirien tulee näkyä myös sosiaalityön koulutuksessa. Suomessakaan maahanmuuttajien perinteisesti vaatimatonta määrää ei voi jättää enää huomioimatta sosiaalityön ja sen koulutuksen osalta, varsinkin kun muuttajien määrä varsin todennäköisesti yhä kasvaa tulevaisuudessa. Erityisesti pakolaisuuteen liittyvät eettiset haasteet luovat sosiaalityölle veloitteen turvata mahdollisuuksiensa

mukaan heikoilla olevan vähemmistöryhmän hyvinvointia ja ihmisoikeuksien toteutumista. Sosiaalityön koulutuksen haasteena onkin nyt määritellä, kuinka syvällisesti sen tulee tarjota kansainvälisyyteen, maahanmuuttoon ja pakolaisuuteen liittyvää sisältöä.

### 3. Kansainvälisyys sosiaalityössä

Vaikka globalisaation huomattava kiihtyminen esimerkiksi teknologian kehittymisen seurauksena, maahanmuuttajien kasvava määrä ja vuonna 2015 alkanut pakolaistilanne koskevat ilmiöinä lähihistoriaa, sosiaalityössä tarve kansainväliselle ymmärrykselle ja osaamiselle on ollut läsnä aina. Sosiaalityön kansainvälisten piirteiden ja kytkösten tunnistaminen auttaa sosiaalityöntekijää ja sosiaalityön opiskelijaa huomaamaan, miksi käsitys ammatille luonteenomaisesta paikallisuudesta voidaan kyseenalaistaa. Sosiaalityöntekijöiden roolit ja tehtävät kansainvälisesti ja kansallisesti maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa tehtävässä sosiaalityössä ovat toistaiseksi vakiintumattomia ja epäselviä. Sosiaalityön asiantuntijuus pitää kuitenkin sisällään useita osa-alueita vaikkapa ihmisoikeusosaamisen kentällä, joiden perusteella ammatin paikallista ja kansallista laajempi tehtäväkenttä on perusteltu. Tässä tutkimuksessa avainkäsitteenäni toimii *kulttuurienvälisyys*, jolla viitataan erityisesti sosiaalityöntekijän tekemään asiakastyöhön, jossa asiakkaana on maahanmuuttajataustainen, työntekijästä poikkeavan etnisyyden omaava henkilö. Syvällistä ymmärrystä kulttuurienvälisestä työskentelystä on vaikeaa saavuttaa ilman ymmärrystä profession kansainvälisyydestä. Kun sosiaalityön kansainvälinen luonne tehdään näkyväksi, voidaan helpommin hahmottaa myös kansainvälisyyden sisältöjen tarve myös sosiaalityön koulutuksessa.

#### 3.1 Paikallisesta globaaliin

Sosiaalityössä on ollut kansainvälinen pohjavire ammatin alkuajoista lähtien. Bisman (2014, 73) jäljittää sosiaalityön kansainvälisyyden juuret aina sosiaalityön uranuurtajaan Jane Addamsiin, joka näki jo omana aikanaan tarpeen globaalille sosiaaliselle moraalille. Yhdysvaltalainen sosiaalityön koulutuksen neuvosto (CSWE) hahmotteli määritelmää kansainväliselle sosiaalityölle vuonna 1956 ja vastaavia yrityksiä oli esiintynyt jo aikaisemminkin, joten väitteet kansainvälisen sosiaalityön uutuudesta eivät pidä paikkaansa (Healy 2008, 8). Lisäksi sosiaalityön professio on yhtenä ensimmäisistä ollut tunnistamassa maahanmuuttajien ja muiden vähemmistöryhmien kokemaa syrjintää (Payne 2014, 382). Vaikka kansainvälinen sosiaalityö on ajatuksena ja käsitteenä elänyt pitkään, sen sisältö on yhä sängen epäselvä ja vakiintumaton (Healy 2008, 10). Sosiaalityön maailmanlaajuiseen ulottuvuuteen viitataan esimerkiksi käsitteillä kansainvälinen (international), globaali (global) tai kansalliset rajat ylittävä (cross-national). Vaikka käsitteestä päästäisiinkin yksimielisyyteen, säilyy sen sisältö hyvin laajana, sisältäen muun muassa kansainväliset käytännöt, ylikulttuurisen tiedon ja ymmärryksen, globaaleihin ongelmiin kohdistuvan huolen, yleisen maailmantiedon ja sosiaalityöntekijöiden maailmanlaajuiseen kollegiaalisuuden. (Emt., 7–8).

Healyn (2008,4) mukaan sosiaalityö professiona ei ole täysin tunnistanut globaaleja kytköksiään, tai mahdollisuuksiaan laajempaan kansainväliseen vaikuttavuuteen. Todellisuudessa kytköksiä on useita. Eri puolilla maailmaa kamppaillaan samankaltaisten sosiaalisten ongelmien kanssa ja tarve yhteistyölle ja toimivien ratkaisujen jakamiselle on suuri. Totutun ulkopuolelle kurottaminen lisää myös laajempaa ymmärrystä sosiaalityöhön liittyvistä ilmiöistä, joilla on tapana tulla määritellyiksi paikallisesti ja samalla ehkä suppeasti (Lawrence, Huegler, Simpson & Lyons 2010, 3). Lisäksi yhden valtion tekemillä poliittisilla, sosiaalisilla ja taloudellisilla päätöksillä saattaa olla nykyään paljonkin vaikutusta muiden valtioiden hyvinvointiin, puhumattakaan maapallon kokonaistilasta. Yksi sosiaalisten toimijoiden työhön eniten vaikuttaneista ilmiöistä on muuttoliike, jolla on ollut vaikutuksia myös sosiaalityön paikallisiin toimintatapoihin. (Healy 2008, 4–5).

Webb (2003, 202) sen sijaan kyseenalaistaa koko globaalin sosiaalityön ja ajattelee, että sosiaalityön todellinen vaikuttavuus ja hyöty toteutuu vain paikallisella tasolla. Sewpaul (2006, 430) kuitenkin huomauttaa, että sosiaalityön paikallisesti kohtaamien asiakkaiden ongelmat ovat aina kytköksissä laajempiin, rakenteellisiin ja globaaleihin sorron, poissulkemisen ja köyhyyden mekanismeihin. Jos ongelmiin todella halutaan löytää toimivia ratkaisuja, on katse käännettävä paikallisuuden lisäksi maailmanlaajuisiin, taustalla vaikuttaviin voimiin. Ife (2010, 7–8) antaa esimerkiksi afrikkalaisten lapsisotilaan kytköksestä yhdysvaltalaiseen 6-vuotiaaseen kouluampujaan. Näitä kahta ei osata yhdistää, eivätkä heidän kanssaan työskentelevät sosiaalityöntekijät tee yhteistyötä, vaikka tapauksiin liittyy useita globaaleja kytköksiä. Ensinnäkin amerikkalainen sosiaalityöntekijä olisi voinut saada afrikkalaisilta kollegoiltaan arvokasta tietoa siitä, miten niin nuori lapsi ajautuu käyttämään niin silmitöntä väkivaltaa ja miten vastaavaa voidaan tulevaisuudessa ehkäistä. Tämän sijasta koko julkinen keskustelu USA:ssa keskittyi ihmettelemään ja kauhistelemaan ampujan nuorta ikää. Toiseksi kumpikin tapauksista kytkeytyy esimerkiksi globaaliin asekauppaan, joka myy aseita kenelle tahansa joka niistä maksaa. Tapaukset liittyvät myös globaaliin kulttuurien väkivaltaistumiseen ja heikkoon ihmisoikeusjärjestelmään, joka ei kykene ennaltaehkäisemään hyväksikäyttöä eikä ole onnistunut vakuuttamaan ihmisiä siitä, että lasten oikeuksiin tulisi suhtautua äärimmäisen vakavasti.

Myös Payne ja Askeland (2008, 148) painottavat paikallisuuden merkitystä sosiaalityössä ja toteavat, että köyhyys on erilaista esimerkiksi Afrikassa ja Yhdysvalloissa, kun yhteiskunnat, kulttuuri ja resurssit eroavat niin vahvasti toisistaan. Siksi ilmiötä on myös vaikeaa yhtenäistää esimerkiksi globaaleihin oppimateriaaleihin. Healy (2008, 15) kuitenkin uskoo, että kun



sosiaalityön ammattilaiset liittoutuvat yhteen yli rajojen, on globaaleihin ongelmiin mahdollista vaikuttaa. Kokonaiskuvan huomioiden voidaan siis todeta, että sosiaalityössä paikallinen todellakin kytkeytyy vahvasti globaaliin (Lawrence ym. 2010, 2) ja siksi kansainvälisten aspektien sisällyttäminen sosiaalityön koulutukseen vaikuttaa perustellulta.

### **3.2 Etiikka osana sosiaalityön kansainvälistä ulottuvuutta**

Etiikka liittyy erottamattomasti kansainvälisen sosiaalityön, sillä sosiaalityön velvollisuus kaikkinaisen syrjinnän vastustamiseen ei sekään pääty kotimaan rajoille (Lawrence ym. 2010, 2). Jäppinen, Metteri, Ranta-Tyrkkö ja Rauhala (2016, 27) sijoittavatkin 2000-luvun kansainvälisen sosiaalityön ytimeen ihmisoikeusnäkökulman. Healy (2008, 16) tiivistää kansainvälisen sosiaalityön arvoille perustuvaksi toiminnaksi, jonka tavoite on ajaa globaaleja ihmisoikeuksia. Vaikka sosiaalityöntekijä yleisimmin työskentelee paikallisessa kontekstissa, voidaan ammattiin liittää kansainvälisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen liittyviä tehtäviä ja vastuita. Toisaalta kansainvälisen sosiaalityön idea voidaan nähdä ongelmallisena juuri paikallisen kytköksen heikkenemisen vuoksi. Gray, Coates ja Hetherington (2008, 257–259) varoittavat, että kansainvälisen sosiaalityön idea saattaa muuttua vahingolliseksi paikallisiin ympäristöihin vahvasti kiinnittyville ihmisryhmille kuten alkuperäisväestöille, jos paikallisuuden merkitys unohdetaan. Kansainvälinen sosiaalityö voi tällöin pahimmillaan muuttua yhtenäistetyksi globaaliksi tuotteeksi, joka ei ole sisällöltään paljontaan kolonialismia ylevämpi. Healy (2008, 323–326) kuitenkin muistuttaa sosiaalityöntekijöiden eettisestä velvollisuudesta taistella eriarvoistavia rakenteita vastaan myös globaalisti ja ehdottaa yhdeksi välineeksi lobbausta, eli yritystä vaikuttaa päättäjiin, mediaan ja kansalliseen sekä kansainväliseen yhteisöön. Sosiaalityöntekijöillä on paitsi ymmärrystä sosiaalisista ongelmista, myös useita muita parempi mahdollisuus ja kyky kerätä tietoa epäkohdista eteenpäin välitettäväksi. Sosiaalityöntekijöiden tulee kuitenkin tehdä kansainvälistä vaikuttamistyötä yhteistyössä muiden ammattiryhmien kanssa, sillä yhteinen viesti on vaikuttavampi.

Paikallisellakin tasolla sosiaalityöntekijän on usein painittava globaaliin kytkeytyvien haasteiden kanssa esimerkiksi maahanmuuttaja-asiakkaita kohdatessaan. Maahanmuuttajat ovat sosiaalityönkin kontekstissa erityisen haavoittuva ryhmä. Williamsin ja Grahamin (2014, 3) mukaan maahanmuuttajat ja heidän lapsensa ovat yliedustettuina sosiaaliturvan tarvitsijoissa ja myös erityisen alttiita syrjinnälle ja ihmisoikeusrikkomuksille. Toisaalta maahanmuuttajien on hyvin vaikeaa ajaa oikeuksiaan itse muun muassa kulttuurituntemuksen puuttuessa (Valtonen 2008, 30). Turtiainen (2016, 211) esittää, että erityisen vahvaa eettisyyttä vaatii työskentely pakkomuuttajien kanssa, koska erityisesti tämä ryhmä houkuttelee esiin vahvaa nationalismia, joka estää pakkomuuttajien

todellisen auttamisen. Sosiaalityöntekijä saattaa itsekin työskentelyllään rikkoa asiakkaansa ihmisoikeuksia (ks. Staub-Bernasconi 2009). Turtiainen (2016, 213) käsittää ulossulkevan nationalismin rikkovan pakkomuuttajien ihmisoikeuksia ja velvoittaakin sosiaalityötä kitkemään nationalistisia ideologioita omasta työympäristöstään. Samaa ihmisoikeusproblematiikkaa saattaa aiheuttaa myös paikallinen lainsäädäntö ja käytännöt. Esimerkiksi paperittomien maahanmuuttajien oikeudet sosiaali- ja terveyspalveluihin ja muuhun tukeen ovat kansalaisia rajatummalla, vaikka tarve avulle on usein suuri. Toisaalta kyse on myös tiedon puutteesta. Pösön (2014, 33) tutkimuksessa puolet haastatelluista sosiaalityöntekijöistä ei tiennyt miten toimia kohdatessaan paperittoman maahanmuuttajalapsen, joka ei käy koulussa.

Eettisiä pulmia saattavat aiheuttaa myös sosiaalityöntekijän ja maahanmuuttaja-asiakkaan kulttuuriset eroavaisuudet. Tunteamme sosiaalityön arvoja määrittävät individualistisuus ja länsimaisuus, vaikka ne universaaleiksi on tarkoitettukin. Osa kulttuureista on kuitenkin rakentunut vahvasti yhteisöllisiksi niin, ettei yksilön etu olekaan ensisijaisesti tavoiteltavin asia. Länsimaista sosiaalityötä edustavan työntekijän arvomaailma saattaa aiheuttaa ristiriitoja tällaisia kulttuureja edustavien ihmisten kanssa työskennellessä. (Healy 2008, 243.) Kansainvälinen sosiaalityöntekijäjärjestö (IFSW) ja sosiaalialan koulujen maailmanjärjestö (IASSW) velvoittavat kuitenkin eettisissä periaatteissaan (2012, 4.2) sosiaalityöntekijöitä tunnistamaan ja kunnioittamaan etnistä moninaisuutta ja huomioimaan sen sekä yksilön, perheen, ryhmän että yhteisön tasolla. Allen-Mearns (2007, 86) esittääkin, että kulttuurisen osaamisen puute on paitsi vastoin sosiaalityön periaatteita myös epäeettistä. Toisaalta voidaan kysyä, onko kansainvälisen sosiaalityön käsite ylipäätään mielekäs, jos perustavaa, yhteistä ja kulttuurista riippumatonta arvopohjaa ei ole (Healy 2008, 255).

### **3.3 Kulttuurinen kompetenssi ja kulttuurienvälisyys sosiaalityössä**

Kun näkökulmaa syvennetään kansainvälisen sosiaalityön olemuksesta ruohonjuuritasolle käytännön työhön, törmätään taas käsitteiden moninaisuuteen. Käsitteet kuten kulttuurienvälisyys, monikulttuurisuus, etninen herkkyyks, syrjinnän vastaisuus ja moninaisuus tavoittavat vähemmistöjen, kuten maahanmuuttajien kanssa tehtävän sosiaalityön ytimen (Valtonen 2008, 15). Myös kulttuurisensitiivisyydellä kuvataan usein työtapaa, jossa kulttuurienväliset erot tunnistetaan ja huomioidaan (Anis 2006, 109). Kulttuurienvälistä sosiaalityötä nimitetään siis monin eri tavoin ja usein eri nimityksillä tarkoitetaan samaa asiaa (Furness 2005, 248). Lisäksi on olemassa enemmän rakenteisiin ja niissä piilevään syrjintään keskittyneitä suuntauksia, kuten syrjinnän-, sorron- tai rasminvastainen sosiaalityö. Paynen (2014, 374) mukaan sekä sorron- ja syrjinnänvastainen (anti-

oppressive) sosiaalityö että monikulttuurisuuteen perustuvat suuntaukset ovat kiinnostuneita syrjinnästä. Ensin mainittu keskittyy kuitenkin syrjinnän rakenteellisiin selityksiin, kun taas jälkimmäinen tarkastelee kulttuurisia eroja syrjinnän taustatekijöinä. Monikulttuurisuuteen perustuvat suuntaukset eivät katso jokaisen tiettyä kulttuurista ryhmää edustavan kärsivän järjestelmällisestä syrjinnästä, jonka vuoksi on tarpeen selvittää heidän kompleksiset elämäntilanteensa ja tarpeensa yksilöllisemmällä tasolla (Em., 399). Valtonen (2008, 115) nostaa lisäksi esiin voimauttavan (empowerment) sosiaalityön tarpeen erityisesti tilanteessa, jossa maahanmuuttajayhteisössä elää jo seuraava sukupolvi. Maahanmuuttajien itsensä on myös saatava osallistua yhtäläisten kansalaisuus oikeuksien tavoitteluun ja heidät on nähtävä tärkeänä toimijana tämänkaltaisessa työssä.

Kulttuurisen kompetenssin käsite lienee käytetyin ilmaisu toimivalle kulttuurienväliselle työskentelylle sosiaalityössä (Yan & Chung 2005, 182). Kulttuuriselle kompetenssille on olemassa valtavasti erilaisia määritelmiä (Boyle & Springer 2001, 55), eikä aihetta käsittelevässä kirjallisuudessa olla saavutettu yksimielisyyttä siitä, voidaanko kulttuurista kompetenssia ylipäätään saavuttaa (Johnson & Munch 2009, 228). Yleisesti kulttuurisen kompetenssin ytimessä on kuitenkin ajatus kyvystä työskennellä menestyksekkäästi kaikkinaisten erojen keskellä (Azzopardia & McNeill 2016, 287). Myös sosiaalityöntekijän ymmärrys omasta kulttuuristaan ja sen merkityksestä vuorovaikutustilanteissa nähdään tärkeäksi (Yan & Chung 2005, 182). Kun työntekijä tunnistaa itsessään oman kulttuurinsa tuottamat ajatus- ja arvoasetelmat, hänen on mahdollista kohdata toista kulttuuria edustava asiakas ilman ennakkoluuloja. Yan ja Chung (2005, 182) tulkitsevat kulttuurista kompetenssia jonkinlaisena teknisenä välineenä kulttuurienvälisen sosiaalityön nostattamissa haasteissa ja liittävät käsitteeseen ajatuksen siitä, että sekä asiakkaan että sosiaalityöntekijän oma kulttuuri on opetettavissa sosiaalityön koulutuksen keinoin.

Kulttuurisen kompetenssin ajatus on herättänyt myös paljon kritiikkiä. Käsite on laajentunut koskemaan kulttuurin lisäksi ainakin etnisyyttä, "rotua" ja uskontoa ja houkuttelee näin liittämään virheellisesti määrättyjä ominaisuuksia kuhunkin ryhmään. Kulttuurinen stereotypisointi ja juuttuminen asiakkaan edustamaan kulttuuriin tai etnisyyteen vaikeuttavat huomattavasti asiakkaan yksilölliseen ja siten ainutlaatuihin elämään kohdistuvia sosiaalityön interventioita. (Bisman 2014, 76.) Lisäksi nykyään ymmärretään, että kulttuurin sisällä on aina useita eri kulttuureja (Katisko 2016, 179.) Saunders, Haskins ja Vasquez (2015, 32) näkevät kulttuurisen kompetenssin jatkuvana, reflektointia vaativana prosessina, jolla ei ole teoreettista päätepistettä. Toisaalta Williams (2006, 210) huomauttaa, että kun kulttuuriselta kompetenssilta puuttuu teoreettinen pohja, on sen

toimivuutta vaikea mitata käytännön työssä. Azzopardin ja McNeilin (2016, 287–296) mukaan kulttuurisen kompetenssin teoreettinen kehitys on selvää, mutta tutkimus sen toteuttamisesta asiakastilanteissa on jäänyt vähemmälle. He sanoutuvatkin kokonaan irti kulttuurisen kompetenssin käsitteestä korvaten sen kulttuurisella tietoisuudella, korostaen kulttuurisen osaamisen jatkuvaa, prosessinomaista luonnetta. Kompetenssi näyttäytyy tällöin virheellisenä käsitteenä, sillä siihen sisältyy ajatus lopullisesta, täydellisestä kulttuuriosaamisesta.

Myös Johnson ja Munch (2009, 229) kiinnittävät huomiota käsitteen semantiikkaan ja uskovat, että "kompetenssin" korvaaminen esimerkiksi "nöyryydellä" toisi paremmin esiin kulttuurienväliseen valvutuneeseen käytäntöön vaadittavaa avoimuutta, arvostusta, herkkyyttä ja jatkuvaa itsereflektiota. Kulttuuriseen kompetenssiin kytkeytyvä ajatus toisen ihmisen kulttuurin tuntemisesta on jo itsessään ongelmallinen. Lisäksi moderni sosiaalityö on siirtynyt eteenpäin pyrkimyksestä koota asiakkaasta objektiivisia faktoja. Nykyään oleellisempaa on oppia asiakkaalta itseltään, kuulla tämän omia ajatuksia, jäsennyksiä ja toiveita. (Johnson & Munch 2009, 223.) Kritiikkiä on lisäksi herättänyt kulttuurisen kompetenssin sisältämä oletus kulttuurisesta tietoisuudesta, joka saa sosiaalityöntekijät näyttäytymään neutraaleina ja kulttuurittomina subjekteina ja asiakkaat taas kulttuuriinsa vangituilta objekteilta (Yan & Chung 2005, 181–182).

Halusin tutkimuksessani tutkia kansainvälisen sosiaalityön sijaan lähempänä käytännön asiakastyötä olevaa, eri kulttuuritaustaa edustavan työntekijän ja asiakkaan vuorovaikutusta painottavaa lähestymistapaa. Ennen kaikkea halusin saada selville opiskelijoiden näkemyksiä asiakastyöstä, jota tehdään eri kulttuureita edustavien asiakkaiden kanssa. Paynen (2008, 10) mukaan kulttuurin käsite on olennainen sosiaalityöntekijälle siksi, että kulttuuri vaikuttaa ihmisen tapaan reagoida ympäristöönsä. Vaikka kulttuurinen kompetenssi on tutkimuksessa laajasti käytetty käsite, en hyödynnä sitä tässä tutkimuksessa lukuisista edellä mainituista käsitteeseen liittyvistä ongelmista johtuen. En käytä myöskään käsitettä monikulttuurinen (multicultural) sosiaalityö, koska se ilmentää nähdäkseni heikosti kulttuurien välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Oman tulkintani mukaan käsitettä monikulttuurinen sosiaalityö käytetään tutkimuskirjallisuudessa usein myös niin sanottuna yleiskäsitteenä viittaamaan sosiaalityöhön, joka on tavalla tai toisella kulttuurisesti tai kansainvälisesti painottunutta. Käytän tässä tutkimuksessa aina mahdollisuuden mukaan käsitettä *kulttuurienvälisyys* (intercultural tai cross-cultural) viittaamaan sosiaalityöhön, jota tehdään erilaisista kulttuureista peräisin olevien ihmisten kanssa. *Kansainvälisen sosiaalityön* käsitettä käytän puolestaan kokoavana käsitteenä silloin, kun tutkimuksessa käsitellään kulttuurisesti tai kansainvälisesti painottunutta sosiaalityötä yleensä.

Yan ja Chung (2005, 187) jäljittävät kulttuurienvälisen sosiaalityön ytimen tilanteeseen, jossa "eri kulttuuritaustoja edustavat työntekijä ja asiakas kommunikoivat ja neuvottelevat, luoden yhdessä uusia merkityksiä ja suhteita". Salo-Lee (2005, 131) nostaa kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvästä keskustelusta teemoiksi ainakin joustavuuden, toiseen suuntautumisen ja viestintä- ja kulttuuriherkkyyden. Lisäksi painottuvat etiikka sekä dialogisuus ja vastuu. Toisaalta kulttuurienvälisyyden oppiminen ei koostu pelkästään tietojen ja taitojen omaksumisesta, vaan vaatii myös muutoksen oppilaan mielessä ja ajattelussa (Radić-Bojanić ja Pop-Jovanov 2013, 304). Toista kulttuuria edustava ihminen saattaa olla erilainen, mutta erilaisuudet on kyettävä näkemään toisiaan täydentävinä. Kulttuurienvälisyys ei myöskään pelkästään tuomitse eriarvoisuutta, vaan käsittelee moninaisuutta positiivisena ja yrittää vaikuttaa paitsi ihmisten käytökseen, myös asenteisiin (Cantle, 2012, 477). Vaikka kulttuurisen kompetenssin käsitteestä luovutaankin, on tuskin viisasta ohittaa tarvetta muiden kulttuurien tuntemiselle. Azzopardi ja Mcneil (2016, 289) käsittävät ymmärryksen muista kulttuureista lähtökohdaksi onnistuneelle kulttuurienväliselle sosiaalityölle, koska sen avulla on mahdollista päästä sisälle moninaisuutta edustavien ryhmien sosiaaliseen todellisuuteen. Esimerkiksi asetelma, jossa vanhemmat nukkuvat samassa makuuhuoneessa tai samassa vuoteessa pienten lasten kanssa on joillekin kulttuureille täysin normaali, kun taas toisissa se näyttäytyy poikkeuksellisenä toimintana (Healy 2008, 295). Juhilan (2006, 113) käyttämässä *transkulturaalisessa kohtaamisessa* erilaiset arvot ovat olemassa, mutta ne eivät ajaudu konfliktiin. Sen sijaan arvoja muokataan yhteistyössä muotoon, joka kaikkien osapuolten on mahdollista hyväksyä.

Kulttuurienvälinen osaaminen ei rajaudu asiakkaaseen ja tämän kulttuuriin, vaan vaatii yhteiskunnallista ymmärrystä siitä, miten monin eri tavoin valtasuhteisiin kytkeytyvä alistus, marginalisaatio ja johdonmukainen syrjintä voi vaikuttaa ihmisten terveyteen ja hyvinvointiin (Azzopardi & McNeil 2016, 289). Voidaan ajatella, että tähän tarpeeseen vastaa myös aikaisemmin mainittu syrjinnän- tai sorronvastaisen sosiaalityön suuntaus, sillä vaikka nämäkin käsitteet ovat sisällöltään vakiintumattomia (Sakamoto & Pitner 2005, 438), niissä keskiöön nousevat sosiaaliset jaottelut ja rakenteellinen eriarvoisuus (Strier & Binyamin 2014, 2096). Samalla lähestytään yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden käsitettä (Sakamoto & Pitner 2005, 437). Koska syrjinnänvastaisessa sosiaalityössä katse suunnataan makrotasolle rakenteisiin, on kritiikkiä kuitenkin nostattanut sen hyödynnettävyys käytännön sosiaalityössä yksilöiden ja perheiden kanssa työskenneltäessä (Em., 2005, 438). Onnistunut kulttuurienvälinen työskentely vaatiiikin sosiaalityöntekijältä empatiaa, joka jälleen palauttaa fokukseen asiakkaan yksilönä ja antaa

tunnustusta tämän ainutlaatuiselle identiteetille ja kokemusmaailmalle, sekä pyrkii lisäämään tämän omaa toimijuutta (Azzopardi & McNeil 2016, 292–293).

Jotta toista kulttuuria edustavan asiakkaan todellinen kohtaaminen onnistuisi, on sosiaalityöntekijän ensin asemoitava itsensä suhteessa omaan kulttuuriinsa ja tunnistettava sen vaikutus omaan identiteettiinsä (Perry & Tate-Manning 2006, 736). Sosiaalityöntekijä ymmärtää kulttuuriaan, kun hän tuntee sen sisältämät arvot, ajatusmallit, uskomukset, säännöt ja normit (Katisko 2016, 182). Maahanmuuttajien kanssa työskenteleviä sosiaalityöntekijöitä voidaan pitää myös ikään kuin valtakulttuurin tulkkeina. Kyetäkseen tähän sosiaalityöntekijöiden on ymmärrettävä ja opiskeltava omaa kulttuuriaan asiakkaan kulttuurin lisäksi. (Valtonen 2008, 17.) Lopultakin merkittävintä asiakaskohtaamisen onnistumiselle lienee keskinäisen luottamuksen rakentuminen, näin myös silloin kun asiakas ja työntekijä edustavat erilaisia kulttuuritaustoja. Luottamus vaatii syntyäkseen kunnioittavaa vastavuoroisuutta, eikä sitä synny jos työntekijä keskittyy kohtaamaan asiakkaansa sijasta tämän kulttuuriin (Katisko 184–185).

Kulttuurienvälinen sosiaalityö, kuten muutkin kulttuurisesti painottuneen sosiaalityön käsitteet yleensä, saa tässä tutkimuksessa laajan merkityssisällön. Ennen kaikkea se palautuu kykyyn työskennellä erilaisesta kulttuuritaustasta peräisin olevan asiakkaan kanssa erilaisuutta kunnioittaen niin, että työntekijä pyrkii sanelun sijasta dialogiin. Onnistuneessa kulttuurienvälisessä työskentelyssä sosiaalityöntekijä pyrkii löytämään yhtäläisyyksiä erojen sijasta ja osaa asettua myös oppijan rooliin. Hän kykenee refleктоimaan oman kulttuuritaustansa vaikutuksia omaan ajatteluunsa ja ymmärtää myös kyseenalaistaa oman kulttuurinsa oletetun paremmuuden. Kulttuurienvälisyys vaatii työntekijältä kulttuuriosaamista, mutta myös kykyä erottaa asiakas kulttuurinsa takaa ainutlaatuisena yksilönä. Kulttuurienvälisyys ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan pelkisty työntekijä-asiakassuhteen tasolle, vaan käsittää myös ymmärryksen globaaleista ilmiöistä ja paikallisen kytkeytymisestä globaaliin sekä sosiaalityön rooleista näissä. Sosiaalityöntekijä ei kulttuurienvälisesti työskennellessään myöskään sivuuta ilmiöiden yhteiskunnallisia ulottuvuuksia, vaan on tietoinen yhteiskunnan (etnisyyteen liittyvistä) eriarvoistavista rakenteista ja mekanismeista ja pyrkii myös toiminnallaan vaikuttamaan niihin. Lopuksi kulttuurienvälinen työskentely, kuten muukin sosiaalityö, vaatii toteuttajaltaan empatiaa, kykyä tarkastella maailmaa toisen ihmisen näkökulmasta.

### 3.4 Kulttuurienvälinen osaaminen sosiaalityön käytännössä: maahanmuuttaja- ja pakolaisasiakkaat

Sosiaalityöntekijälle ehkä näkyvin merkki kansainvälistyvistä yhteiskunnasta on maahanmuuttaja-asiakkaiden määrän kasvu. Ajankohtainen pakolaistilanne tuo lisäksi uusia haasteita, esimerkiksi lisäämällä turvapaikanhakija- ja pakolaisasiakkaiden määrää. Vaikka kulttuurienvälinen sosiaalityö ei rajoitu pelkästään eri kulttuuritaustaa edustavan työntekijän ja asiakkaan kohtaamiseen, olen sosiaalityön opiskelijoilta keräämässäni aineistossa painottanut maahanmuuttajataustaisen ja erityisesti pakolaisasiakkaan kohtaamista. Ajattelen, että useimpien opiskelijoiden mielenkiinto on suuntautunut erityisesti työelämään ja asiakastyöhön ja siksi konkreettinen painotus kulttuurienvälisyyteen on heidän kohdallaan kaikkein hyödyllisintä. Tämän painotuksen vuoksi tarkastelen seuraavaksi lyhyesti sitä sosiaalityössä maahanmuuttajien kanssa tehtävää käytännön työtä, johon myös koulutuksen tulisi opiskelijoita jollakin tavoin valmistaa.

Pakolaisena maahan tulleet ohjautuvat sosiaalityön asiakkuuteen, sillä tämän ajatellaan edesauttavan kotoutumista (Anis 2013, 148). Sosiaalityöntekijöillä onkin Pohjoismaissa merkittävä rooli pakolaisia vastaanottavissa palveluissa (Turtiainen 2012, 14). Vaikka pakolaisasiakkaiden tarve sosiaalityölle on usein muista syistä maahan muuttaneita suurempi, kohtaa sosiaalityöntekijä luultavasti myös vapaaehtoisesti muuttaneita asiakkaita työskennellessään esimerkiksi lastensuojelussa, koulussa tai terveydenhuollossa. Näiden asiakkaiden kohdalla kotoutuminen ei välttämättä ole keskiössä, mutta pitkäaikainenkaan asuminen tietyssä maassa ei aina takaa maahanmuuttajan kiinnittymistä yhteiskuntaan. Valtonen (2008, 158) luettelee maahanmuuttajien asettumiselle usein välttämättömiksi palveluiksi ainakin toimeentuloturvan, lasten huolenpidon, kielikoulutuksen, terveydenhuollon mukaan lukien mielenterveyspalvelut sekä koulutuksen, asumis- ja neuvontapalvelut. Sosiaalityöntekijät ovat ainakin Suomessa toimijoina näistä miltei jokaisessa. Pakolaisille suunnattujen palvelujen ja muun tuen järjestäminen ja niiden toimivuus on tärkeää, sillä pakolaisen tarpeisiin vastaavilla palveluilla on merkittävä vaikutus hänen integroitumiselleen uuteen kulttuuriin (Turtiainen 2012, 14). Sosiaalityöntekijän ammattitaito saattaa olla yksi ratkaisevista tekijöistä kotoutumisen onnistumisessa. Sosiaalityöntekijän taidot keskinäisen työskentelysuhteen luomisessa edistävät yhteistyötä kantaväestöönkin kuuluvien asiakkaiden kanssa, mutta maahanmuuttajien kohdalla niillä saattaa olla valtava merkitys kulttuuristen eroavaisuuksien aiheuttaman etäisyyden rikkomisessa. (Valtonen 2008, 16.) Riittävät palvelut myös ennaltaehkäisevät maahanmuuttajien sosiaalisia, psyykkisiä ja terveydellisiä ongelmia (Anis 2013, 159). Maahanmuuttajille kohdennetut sosiaalipalvelut ovat usein jaoteltu muuton vapaaehtoisuuden tai pakon mukaan, koska näillä ryhmillä katsotaan olevan erilaisia

tarpeita. Valtonen (2008, 13) esittää, että pakon ajamana muuttavat onkin syytä erottaa vapaaehtoisesti muuttavista, koska kotoutumisprosessi saattaa heille olla paljon hankalampi. Matkaan on lähdetty usein kiireessä ja kaoottisessa tilanteessa ja jälkeen joudutaan jättämään perheen ja ystävien lisäksi koti ja koko omaisuus. Pakkomuuttajat ovat lisäksi mahdollisesti nähneet ja kokeneet väkivaltaa. (Potocky 2010, 125–126.) Tällaista jaottelua on toisaalta kritisoitu, sillä se tuo mukanaan jaottelun myös maahanmuuttajien perusoikeuksiin, kuten työntekoon, jota esimerkiksi turvapaikanhakijoille ei aina sallita. (Valtonen 2008, 5).

Valtonen (2008) jakaa maahanmuuttajien kanssa tehtävän käytännön kotouttamistyön sosiaalityössä makro-, meso- ja mikrotasolle. Makrotasolla korostuu sosiaalityöntekijän suorittama asianajotyö, jossa hän toimii maahanmuuttajien "äänenä", tuoden esiin näiden kohtaamia syrjiviä käytäntöjä ja rakenteita. Maahanmuuttajien kohdalla asianajotyö on erityisen tärkeää, sillä heillä on harvoin toimivia informaatiokanavia valtaväestöön. Lisäksi maahanmuuttajien edustus päätävillä ja institutionaalisilla tasoilla on usein heikkoa, eivätkä heidän etunsa siksi tule automaattisesti ajetuksi. (Emt., 98.) Mesotasolla huomioidaan epävirallisten verkostojen ja auttamisjärjestelmien merkitys kotoutumiselle. Maahanmuuttaja kääntyy usein mieluummin maanmiehensä tai -naisensa puoleen uuteen maahan asettuessaan, varsinkin jos omassa kulttuurissa virallisella sektorilla ei ole ollut vahvaa asemaa. Nämä jo valmiina olevat maahanmuuttajaverkostot tarjoavatkin uusille tulokkaille valtavasti apua sekä käytännön asioissa ja toisaalta tarjoavat myös henkistä tukea vaativaan kotoutumisprosessiin. Sosiaalityön toimijoiden tulisikin hyödyntää näitä verkostoja, opetella uusia yhteistyötapoja ja antaa toimijoille myös tilaa toteuttaa epävirallista apuaan. (Emt., 104–108.) Mikrotasolla sosiaalityöntekijä kohtaa maahanmuuttajan arkisine ongelmineen ja saattaa olla tämän ensimmäinen kosketus sosiaalijärjestelmään. Sosiaalityöntekijällä voi olla suuri rooli uuteen maahan asettumiseen ja sinne kotoutumiseen liittyvien haasteiden voittamisessa. (Emt., 108–110.)

Lähemmin tarkasteltuna sosiaalityö näyttäytyykin siis yllättävän vaivattomasti ammattina, jolla on valtavasti kansainvälisiä ominaisuuksia ja jonka käsittelemät aiheet toistuvat usein globaalisti. Professionille merkittävä eettinen ulottuvuus suorastaan velvoittaa edistämään ihmisoikeuksia, hyvinvointia ja yhdenvertaisuutta maailmanlaajuisesti. Vaikuttaa siltä, että sosiaalityö voisi varsin luontevasti kurottaa rohkeamminkin kansallisten rajojen yli, menettämättä silti paikallisuudesta kumpuavaa, ihmisläheisyyttä edistävää paikallista luonnettaan. Toisaalta paikallisestikin työskentelevät sosiaalityöntekijät tarvitsevat tietoa ja ymmärrystä, joka ulottuu omaa kulttuuria ja yhteiskuntaa kauemmas, esimerkiksi maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa työskennellessään. Tietoisuus ammatin kansainvälisyydestä ei kuitenkaan välttämättä herää itsestään, eikä



kulttuurienväliseen työskentelyyn tarvittavaa osaamista ja ymmärrystä synny tyhjiössä. Sosiaalityötä opettavien oppilaitosten kautta tapahtuva kulttuurienvälisyyskoulutus tavoittaisi tehokkaasti koko ammattikunnan, mutta toistaiseksi yhtenäistä koulutuslinjaa aihepiirin ympärille ei ole syntynyt.

## 4. Kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa

Kun sosiaalityön ammattiin sisään kirjoitettu kansain- ja kulttuurienvälisyys tunnistetaan, on seuraava askel aihepiirin nykyistään syvällisempi sisällyttäminen sosiaalityön koulutukseen. Esimerkiksi lisääntyneen maahanmuuton seurauksena muuttuva yhteiskunta vaikuttaa sosiaalityöntekijöiden työnkuvaan ja tuo mukanaan uusia osaamisvaatimuksia valmistuneille ammattilaisille. Ymmärrys monikulttuurisesta yhteiskunnasta korostuu tulevaisuudessa myös suomalaiselta sosiaalityöntekijältä vaadittavassa osaamisessa (Katisko 2016, 187).

Yksi sosiaalityön koulutuksen suurimmista haasteista länsimaissa onkin opiskelijoiden valmistaminen työskentelyyn kulttuurisesti moninaista ja jatkuvassa muutoksessa olevaa tilannetta varten (Nadan & Ben-Ari 2013, 1089). Globalisaation ja maahanmuuton vaikutukset yhteiskuntiin ovat niin merkittäviä, etteivät jo olemassa olevat koulutussisällöt välttämättä riitä niiden ymmärtämiseen. Maman (2001, 377) mukaan perinteinen ajatusmalli on, että sosiaalityön opiskelijat omaksuvat koulutuksensa etenevän prosessin aikana kaiken tarpeellisen, mitä heidän tulee tietää sekä samaa että eri kulttuuria edustavien asiakkaiden kanssa työskentelemisestä. Toisaalta ainakin suomalaisessa kontekstissa sosiaalityön koulutuksen ei ajatella tuottavan tiedollisesti "valmiita" sosiaalityöntekijöitä, vaan asiantuntijuuden, myös kulttuurienvälisen, syventämisen odotetaan jatkuvan työelämässä ja erilaisten täydennyskoulutusten myötä (Lähteinen, Raitakari, Hänninen, Kaittila, Kekoni, Krok & Skaffari 2017, 18). Kummassakin ajatusmallissa kulttuurienvälisen osaaminen saavutetaan joka tapauksessa varmemmin, kun kulttuurienvälisyys otetaan tietoiseksi osaksi koulutusta ja moninaisuutta tuodaan opetukseen tarkoituksellisesti.

### 4.1 Näkökulmia sosiaalityön kulttuurienväliseen opetukseen

Kulttuurienvälisyys on sosiaalityön koulutuksessa globaalisti tarkasteltuna kirjavaa ja moninaista. Useat oppilaitokset ympäri maailmaa ovat kyllä sisällyttäneet kulttuurienvälisiä aineksia koulutukseen (Healy & Link 2012, 330), mutta vaikuttaa siltä että kukin sosiaalityötä opettava taho on luonut kulttuuriset painotuksensa hyvin itsenäisesti (Saunders, Haskins & Vasquez 2015, 31). Toisistaan poikkeavat koulutusohjelmat ovat toisaalta perusteltuja, sillä opiskelijat, opetushenkilökunta, tutkimusperusta ja oppilaitosten hallintorakenteet ovat erilaisia. Samat keinot kulttuurienvälisen ymmärryksen lisäämiseksi eivät sovi kaikille ja samankaltaisia tuloksia voi saavuttaa erilaisilla menetelmillä. (Em., 2015, 21.) Lisäksi sosiaalityöllä on erilaisia, lakiinkin perustuvia tehtäviä kussakin yhteiskunnassa ja myös koulutuksen laajuus ja painopisteet vaihtelevat

maittain (Lähteinen ym. 2017, 5.) Payne ja Askeland (2008, 60) varoittavat, että pyrkimys globaalisti yhteiseen opetussuunnitelmaan saattaa edistää kulttuurisen hegemonian kehittymistä, kun angloamerikkalainen tiede ja tutkimus tukahduttavat muiden kulttuurien ja kielialueiden käsitykset sosiaalityöstä. Tarvetta sosiaalityöntekijöiden kulttuurienväliselle osaamiselle tuskin voidaan kuitenkaan kieltää yhdessäkään yhteiskunnassa ja koska ammatilla on yhteinen kansainvälinen määritelmä, on perusteltua pyrkiä myös jonkinlaiseen yhteiseen käsitykseen tavoista aikaansaada tätä osaamista. Salo-Lee (2005, 130–131) arvioi, että kulttuurienvälisyydessä on keskitytty prosessin sijasta tulokseen, eli kulttuurienvälisyyden kerryttämisen keinot eivät ole selviä saati yhdenmukaisia. Kulttuurienvälinen osaaminen vaatii kuitenkin kehittyäkseen paitsi kokemusta ja käytäntöä, myös teoreettista tietoa. Esimerkiksi pitkäkään monikulttuurisessa ympäristössä oleskelu ei tuota kulttuurienvälistä osaamista ilman teoriaa ja reflektointia. Monikulttuurinen osaaminen kyllä lisääntyy sosiaalityön opintojen myötä, mutta kehitys tuntuu tapahtuvan pikemminkin suunnittelematta kuin tavoitteellisesti ja strukturoidusti (Pivoriené & Üselyté 2013, 72).

Yleistä, monikulttuurisuuteen tähtäävää koulutusta voidaan tarkastella neljän pääkohdan avulla. Ensinnä koulutuksen on tuotettava tietoa kulttuurin merkityksestä yksilölle ja yhteisölle yleensä, suhteutettuna oppijan omaan ja muihin kulttuureihin. Toiseksi tarvitaan taitoja, joita monikulttuurisessa yhteiskunnassa eläminen vaatii. Näitä ovat ainakin tietoisuus omasta kulttuurista ja toisaalta kyky ymmärtää totutusta eriävien näkemysten kirjoa ja käydä dialogia näiden kanssa. Kolmas vaatimus keskittyy asenteisiin: on kyettävä kunnioittamaan moninaisuutta ja torjumaan syrjintää ja suvaitsemattomuutta. Lopuksi koulutuksen tulee kokonaisuudessaan edistää monikulttuurisen ja moninaisen yhteiskunnan periaatteita ja luoda näin osaltaan osallisuutta. (Percec & Niculescu 2013, 83.) Nämä päämäärät lienevät hyödyllisiä myös sosiaalityön kulttuurienvälistä koulutusta hahmoteltaessa, mutta luonnollisesti ammatin erityispiirteet ja ominaisuudet asettavat koulutukselle lisävaatimuksia.

Jotta kulttuurienvälistä työskentelyä kyetään opettamaan, onkin sanoitettava ne taidot, joita onnistunut kulttuurienvälinen työskentely sosiaalityöntekijältä vaatii. Kuten edellä on tullut ilmi, tutkijayhteisön sisällä ei ole muodostunut yksimielisyyttä kulttuurienvälisen sosiaalityön sisällöistä, vaan aihe on jatkuvan keskustelun alla. Esimerkiksi Katisko (2016, 180) nimeää kansainvälisen sosiaalityön vaativan ainakin kielitaitoa, kulttuuriosaamista, suvaitsevaisuutta, eettisyyttä ja sopeutumistaitoa. Healy (2008, 290) arvioi sosiaalityöntekijän tarvitsevan ymmärrystä alati muuttuvasta maahanmuutosta ilmiönä ja sen vaikutuksista perhesuhteisiin. Lisäksi tarvitaan tietoa

maahanmuuttoon liittyvistä laeista ja maahanmuuttajien asemasta yhteiskunnassa, kulttuurista ymmärrystä sekä taitoa työskennellä tulkin välityksellä. Mama (2001, 374–375) puolestaan hahmottelee kirjallisuuden perusteella kolme periaatetta, joiden mukaan kulttuurinen kompetenssi olisi mahdollista siirtää sosiaalityön opetusohjelmaan. Ensinnä oleellista on oman kulttuurin tunnustaminen ja hyväksyntä suhteessa muihin kulttuureihin, toiseksi muiden kulttuureiden tuntemus ja kolmanneksi moninaisuuden ymmärtäminen kiistattomaksi lähtökohdaksi niin, ettei sitä erikseen kyseenalaisteta.

Kirjallisuutta tarkasteltaessa käsitykset kulttuurienvälisyydestä sosiaalityön koulutuksessa voidaan karkeasti jakaa kahtia; ensimmäinen suuntaus käsittää kulttuurienvälisyyden mitattavissa oleviksi taidoiksi, kuten kielten ja kulttuurien osaamiseksi (Metteri, Forsman, Heinonen & Laakso 2016, 30.) Williams (2006, 211–212) nimittää tällaista kulttuurien tuntemisen painottamista postpositivistiseksi lähestymistavaksi kulttuuriseen osaamiseen. Esimerkiksi Allen-Meares (2007, 87) nostaa kulttuurien tuntemisen sosiaalityöntekijän kulttuurienvälisen osaamisen keskiöön. Tuntiessaan jo ennalta asiakkaan kulttuurin sosiaalityöntekijä kykenee paitsi ymmärtämään asiakasta paremmin, myös välttämään mahdolliset, väärinymmärryksistä syntyvät kulttuuriset konfliktit. Myös Hall ja Theriot (2008, 260) arvioivat, että monikulttuurisen koulutuksen päämäärä on tuottaa mahdollisimman laajasti erilaisia kulttuureja tuntevia sosiaalityöntekijöitä ja toisaalta myös sosiaalityöntekijöitä, jotka tulevat ymmärretyksi muiden kulttuurien edustajien taholta. Shier ja Graham (2012, 284–290) muistuttavat artikkelissaan, että sosiaalityöntekijöiksi opiskelevien pitää myös oppia tunnistamaan erilaisia uskontoja ja ymmärtää hengellisyys merkitys läntisen maailman ulkopuolella.

Kulttuuritietoutta painottavaa näkökulmaa tukee myös Suomessa vuonna 2005 kerätty tutkimusaineisto, johon muiden viranomaisten ohella haastateltiin 600:aa sosiaalityöntekijää. Sosiaalityöntekijät, hoitajat ja työvoimaviranomaiset kokivat eniten hankaluuksia juuri erilaisten kulttuurien kohtaamisessa. Ongelmallisiksi koettiin ainakin kieli- ja kommunikaatio sekä kulttuurien erilaisuus. (Pitkänen 2007, 314.) Pivoriené ja Ūselyté (2013, 67) korostavatkin sosiaalityöntekijän vieraiden kielten osaamisen tarpeellisuutta. Heidän suorittamassaan kyselyssä liettualaisille sosiaalityöntekijäopiskelijoille myös enemmistö (63 %) opiskelijoista ajatteli yhteisen kielen puuttumisen olevan pääsyy ongelmille toista kulttuuria edustavan asiakkaan kanssa kommunikoidessa. Pösö (2014, 28) kuitenkin huomauttaa, että opiskelijat innostuvat harvoin kieliopinnoista niissäkään yliopistoissa, jotka rohkaisevat opiskelemaan asiakastilanteiden kannalta hyödyllisiä kieliä.

Toisen näkökulman mukaan kulttuurienvälisyyttä ei tule opettaa niinkään yksittäisillä kursseilla, vaan aihetta on kuljetettava koulutukseen sisällytettynä (eettisenäkin) teemana (Metteri ym. 2016, 30.) Esimerkiksi Williamsin ja Grahamin (2014, 15) mukaan maahanmuuttoa globaalina ilmiönä ei voida tarkastella sosiaalityön yhtenä osa-alueena, vaan koko ammattia koskevana ilmiönä ja huolena siihen liittyvien haasteiden vuoksi. Myös liiallisesta kulttuurisidonnaisuudesta voi seurata haittaa, sillä kulttuurien tuntemuksen painottaminen ja toisaalta oman kulttuurin sovittelu kulttuurien moninaisuuteen saattaa johtaa erontekojen vahvistamiseen ja uskoon, että kulttuuriset luokittelut ovat pysyviä ja muuttumattomia (Nadan & Ben-Ari 2013, 1091; Williams 2006, 212.) Usein kurssit ovat muotoiltu niin että niillä keskitytään tiettyyn etnisen ryhmään tai kulttuuriin, mutta silloin kadotetaan moninaisuus näiden ryhmien sisällä (Rosen, McCall & Goodkind 2017, 3). Bhuyanin, Parkin ja Rundlen (2012, 987) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajiin liittyvä koulutus sosiaalityöntekijöiden opiskeluaikana todellakin näkyi myöhemmin työelämässä myönteisempänä asenteena maahanmuuttajia kohtaan ja laajempänä ymmärryksenä maahanmuuttoilmiöstä. Opetuksen tuli kuitenkin tällöin olla käsitellyt maahanmuuttopolitiikkaa ja -käytäntöjä. Saatu koulutus koskien toimimista maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa ei tuottanut vastaavia tuloksia.

Molemmat edellä mainituista näkökulmista korostavat itsereflektion merkitystä kulttuurienvälisyyteen kasvamisessa. Sen avulla opiskelija oppii ymmärtämään omien kulttuuristen käsitystensä ja ennakkoluulojensa merkityksen ja painolastin. (Metteri ym. 2016, 30.) Leen (2013, 66) mukaan jopa erilaisia teoreettisia suuntauksia edustavat tutkijat ovat yksimielisiä itsereflektion herättelyn merkityksestä monikulttuurisuuskoulutuksessa. Toisaalta itsereflektion korostaminen kulttuurienvälisessä opetuksessa suuntaa katseen ihmisessä itsessään ja ihmisten välillä tapahtuviin prosesseihin, irrottaen ne todellisesta kontekstistaan. Tällöin monikulttuurisuuden kytkökset esimerkiksi luokkaan ja sukupuoleen jäävät huomiotta. (Nadan, Weinberg- Kurnik & Ben-Ari 2016, 368.) Leen (2013, 64) mukaan kulttuurienvälisen koulutuksen tulisi kuitenkin luoda mahdollisuuksia opiskelijan henkiseen kasvuun ja ammattimainan kehitykselle, eli kääntää huomio sosiaalipoliittisen perspektiivin lisäksi myös opiskelijan psyykeeseen ja tämän ja muiden ihmisten välisiin suhteisiin. Näin opiskelija kykenee tukemaan myöhemmin myös omien asiakkaidensa henkistä kasvua ja sopeutumiskamppailuja.

Osa tutkimuksista painottaa tarvetta lisätä opiskelijoiden tietoutta maahanmuutosta, maahanmuuttajuudesta ja pakolaisuudesta. Linkin (2012, 495) mukaan sosiaalityön opiskelijoille olisi hyödyksi selvittää maailman valtioiden maantieteellisiä rajoja ja niiden keskinäistä

riippuvuutta, koska nämä asiat eivät lentokoneella maiden rajoja ylittävälle (länsimaiselle) nuorelle välttämättä ole konkretisoituneet. Maahanmuuttajista erityisesti turvapaikanhakijat ja pakolaiset tuovat kulttuurienvälisyyteen lisää osaamishaasteita. Tämä ihmisryhmä edustaa juuri niitä yhteiskunnan haavoittuvimmassa asemassa olevia ihmisiä, joiden oikeuksien puolustamiseen sosiaalityön etiikka on erottamattomasti kietoutunut. Kovia kokeneet ja stressaavaa kotoutumisvaihetta läpikäyvät pakolaiset ovat alttiita ainakin surun tunteille, yksinäisyydelle, itsetunnon ongelmille, masennukselle, ahdistukselle, paranoialle ja päihteidenkäytölle (Potocky 2010, 125–127). Maahanmuuttoprosessi vaikuttaa usein myös perheen dynamiikkaan ja saattaa aiheuttaa ongelmia perheen sisällä ja olla esimerkiksi osasyynä perheväkivaltaan. Voidaankin pohtia, tulisiko koulutuksen tarjota tuleville sosiaalityöntekijöille eväitä traumaosaamiseen tai erinäisiin menetykseen ja luopumiseen liittyviin teorioihin, kuten Lyons ja Stathopolous (2001, 61) ehdottavat. Sosiaalityöntekijöiden on tärkeää oppia ainakin pakolaisten kokemuksista kotimaassaan ja pakomatkalla, sillä niiden aiheuttamat traumaattiset kokemukset voivat vaikuttaa pakolaisten kotoutumisprosessiin (Potocky 2010, 126). Mathborin ja Bourassan (2012) katsovat että sosiaalityön koulutuksen tulee tarjota taitoja toimia moninaisissa globaaleissa hätätilanteissa ja oppia vastaamaan esimerkiksi luonnonkatastrofeja ja sotia pakenevien ihmisten tarpeisiin.

Kulttuurienvälisen koulutuksen mielekkyyttä on myös kyseenalaistettu. Kulttuurisesti kompetentti sosiaalityö voidaan jäljittää yleiseen hyvään sosiaalityön käytäntöön, jolloin opiskelijoita ei tarvitse siihen myöskään erikseen kouluttaa (Hendricks 2003, 76). Sosiaalityöntekijä työskentelee aina erojen keskellä, edustipa asiakas työntekijästä poikkeavaa kulttuuriryhmää tai ei, koska yksilöiden tapa tulkita maailmaa on uniikki (Azzopardi & McNeill 2016, 287). Kadulla elävän päihderiippuvaisen tai kymmenlapsisen suurperheen vanhempien arki saattaa näyttäytyä sosiaalityöntekijälle kulttuurisesti vieraampana kuin toista kulttuuria edustavan maahanmuuttajan. Lisäksi jokainen kantaväestöön kuuluva ei jaa kansallisiksi koettuja arvoja tai tapakulttuuria. Saunders, Haskins ja Vasquez (2015, 19) ovat jopa huolestuneita niistä sosiaalityön oppilaitoksista, jotka korostavat perehtyneisyyttään kulttuuriseen moninaisuuteen ja kompetenssiin. Tämä kun saattaa synnyttää virheellisen käsityksen siitä, että kyseinen oppilaitos olisi luonut aukottoman mallin kulttuurisen kompetenssin kouluttamiseen. Todellisuudessa kulttuuriseen osaamiseen tarvitaan jatkuvaa keskustelua moninaisuudesta ja toisaalta refleksiivisyyttä, kykyä ymmärtää oma vastuu vuorovaikutuksessa ja tulkintojen tekijänä. Pelkkä rehellisyys tai hyvät aikomukset eivät siis kuitenkaan johda onnistuneeseen kulttuurienväliseen käytäntöön (Hendricks 2003, 80), joten jollakin tavoin oppilaitosten on otettava monikulttuuristuva sosiaalityön kenttä huomioon.

Edellisten keskustelujen lisäksi on esitetty vaatimuksia kulttuurienväliseen työhön kiistämättä kytkeytyvän etiikan sisällyttämisestä koulutukseen. Nadanin ja Ben-Arin (2013, 1097) tutkimuksen mukaan monikulttuurisuus käsitteellistettiin sosiaalityön koulutuksessa harvoin sen sosiopoliittisen ulottuvuuden kautta. Näin ollen keskustelu monikulttuurisuuden liitoksista esimerkiksi uskontoon, luokkaan ja sukupuoleen jäi vähäiseksi, kuten myös puhe sen erottamattomasta kietoutumisesta valtasuhteisiin, syrjintään ja rasismiin. On mahdollista, että laajempi kuva maahanmuuton, pakolaisuuden ja globalisaation merkityksistä jää näin vaillinaiseksi. Suomalainen monikulttuurinen sosiaalityön koulutus, samoin kuin käytännön työkin, keskittyvät hyvin vahvasti juuri kulttuureihin (Pösön 2014, 29). Tällöin kulttuurienvälisyys saattaa pelkistyä pelkäksi kulttuurierojen tarkastelemiseksi. Poliittinen ulottuvuus ja sosiaalityön eettinen vastuu ovat esimerkkejä kulttuurienvälisyyden ulottuvuuksista, joiden integroiminen opetukseen vaikuttaa olevan edelleen haastavaa.

Williams (2002, 214–215) selittää prosessia, joka kääntää kulttuurienväliset opinnot väärille urille Euroopassa: maahanmuuttokeskustelu muuttuu puheeksi ongelmavähemmistöistä, kun unohdetaan sen kytkökset esimerkiksi valtioiden tavoittelemaan halpaan työvoimaan ja siitä seuraavaan moraalisiin velvoitteisiin ja vastavuoroisuuteen. Näin pelkästään vähemmistöjen etnisyydet ja kulttuuriset tavat nousevat ongelmapuheen keskiöön. Tästä puolestaan seuraa se, että myös sosiaalityön opiskelijoita keskitytään kouluttamaan kulttuuriseen herkkyyteen asiakkaiden ruokavaliota, pukeutumista tai muita kulttuuriin liittyviä tapoja kohtaan ja samalla osaltaan vahvistamaan puhetta ongelmallisista vähemmistöistä. Lopputuloksena myös sosiaalityöntekijät päätyvät uusintamaan maahanmuuttajiin kohdistuvaa valvonta- ja kontrollipuhetta ja alleviivaamaan heidän erilaisuuttaan suhteessa valtaväestöön. Keskustelu valtasuhteista ja eriarvoisuudesta jää toissijaiseksi. Toisaalta laajemman maailmankuvan muodostusta onkin pidetty epäolennaisena sosiaalityön opinnoissa niin opiskelijoiden, opetushenkilökunnan kuin ammattilaistenkin taholta, sillä päätavoite on valmistaa opiskelijoita vaikuttavaan käytännön työhön (Healy 2008, 5).

Nadan, Weinberg-Kurnik ja Ben-Ari (2016, 375) vaativat artikkelissaan paitsi poliittisen ulottuvuuden liittämistä sosiaalityön monikulttuuriseen koulutukseen, myös reflektiivistä otetta poliittisen ulottuvuuden tarkasteluun. Vain tällä tavoin on mahdollista muuttaa olemassa olevaa sosiaalista järjestystä ja toteuttaa sosiaalityön eettisiä velvoitteita. Lyons ja Stathopolous (2001, 62) kehottavat sosiaalityön opettajia valmistamaan opiskelijoista ammattilaisia, jotka kykenevät tarkastelemaan maahanmuuttoa ja sen seurauksia laajasti ja valmiit totuudet kyseenalaistaen. Opettajat eivät myöskään voi ohittaa maahanmuuttoon kytkeytyvää rasismia ja opiskelijat olisi

hyödyllistä saada tutkimaan myös omia ennakkoluulojaan (Williams 2002, 224). Healy (2008, 334) haluaa sosiaalityön koulutuksen poistavan sellaisia rajoittavia ajatusmalleja, jotka estävät opiskelijoita katsomasta yli kotimaan sosiaalipoliittisten rajojen ja tajuamasta mahdollisuutensa ja velvollisuutensa vaikuttaa globaalisti. Juuri kyvyttömyys nähdä globaali vastuu osana professiota estää Healyn mukaan vaikuttavan globaalin sosiaalityön mahdollistumisen.

Ihmisoikeudet ovat niin merkittävä osa sosiaalityön etiikkaa, että sosiaalityötä voidaan pitää "ihmisoikeusammattina" (Link 2012, 496). Koska ihmisoikeudet ovat universaaleja, luovat ne sosiaalityölle vahvan kytköksen kansainvälisyyteen (Ife 2001,14). Sosiaalialan koulujen maailmanjärjestö IASSW ja kansainvälinen sosiaalityöntekijäjärjestö IFSW edellyttävät laatimassaan globaalissa normistossa (2004, 8.8) sosiaalityön koulutukselle, että opiskelijoiden tulee opintojensa aikana saavuttaa perustietous ihmisoikeuksista. Yksittäisistä ihmisoikeussäädöksistä järjestöt nimeävät muun muassa Ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen ja YK:n Yleissopimuksen lasten oikeuksista. Jos opiskelijat eivät saa koulutukselta kattavaa ymmärrystä ihmisoikeuksista, ei heidän osaamisensa ja itsevarmuutensa ehkä riitä haastamaan työpaikkojen kyseenalaisia asiakkaisiin kohdistuvia käytäntöjä (Preston-Shoot & Höjer 2012, 258).

Wronka ja Bernasconi (2012, 76–77) toteavat, että yksittäiset ihmisoikeuksia koskevat kurssit tai luennot eivät riitä opiskelijoiden ihmisoikeusosaamisen aikaansaamiseksi, vaan koko opetusohjelma on rakennettava ihmisoikeuksien perustalle. Ife (2001,10) kuitenkin huomauttaa, että ihmisoikeudet ovat rakennelma ja siten jatkuvassa liikkeessä. Ne ovat universaaleja siksi, että joukko ihmisiä ympäri maailmaa keskustelee niistä universaaleina ja kehittää niitä edelleen. Sosiaalityöntekijöiden on kuulosteltava tarkkaavaisesti kenen toimesta tätä keskustelua käydään ja saavatko heikoimmilla olevat ihmisryhmät äänensä kuuluviin. Ihmisoikeudet ja niiden myötä profession eettiset standardit kuuluvat eittämättä erottamattomaksi osaksi sosiaalityötä, mutta niiden välittäminen koulutuksessa saattaa olla hankalaa. Eettisiä standardeja ei voi muotoilla kovinkaan yksityiskohtaisiksi, koska niitä soveltavat kulttuurit ovat niin erilaisia. (Trygged 2010, 652.) Ihmisoikeuksien osaaminen ja ammattietiikan sisäistäminen kuitenkin mahdollistavat sosiaalityöntekijän toimimisen heikompiensaisten ja vaiennettujen asiakasryhmiensä äänenä. Tällainen asianajajuus on tärkeä osa ammattia ja sosiaalityöntekijöitä tulisi kouluttaa siihen jo opiskeluaikana (Derigne, Rosenwald & Naranho 2014).



## 4.2 Kulttuurien- ja kansainvälisyys suomalaisessa sosiaalityön koulutuksessa

Selvitän tutkimuksessani Suomessa opiskelevien sosiaalityön opiskelijoiden näkemyksiä kulttuurienvälisyydestä koulutuksessaan. Aihetta on kuitenkin tutkittu hyvin vähän erityisesti juuri Suomen kontekstissa. Taustaksi tarkastelen tässä alaluvussa kulttuurienvälisyyden valossa suomalaisten yliopistojen sosiaalityötä koskevia esittelytekstejä, joista osa on opetussuunnitelmia ja osa opetusohjelmia. Vaikka opetusohjelmien perusteella on mahdotonta tehdä johtopäätöksiä koulutuksen todellisista kulttuurienvälisyyssisällöistä, luovat ne kuitenkin yleiskuvaa siitä, kuinka vahvasti yliopistot haluavat kulttuurienvälisyyden profiilissaan painottuvan. Opinto-ohjelmien kurssikuvausten avulla on mahdollista saada viitteitä siitä, minkälaisia tekijöitä opintosisältöjen suunnittelijat haluavat painottaa (Clare & Mevik 2008, 32). Käänteisesti kuvauksista voi päätellä myös sellaisen kurssisisällön, joka on katsottu vähemmän tärkeäksi jättämällä se mainitsematta. Tarkastelemieni opetusohjelmien kurssitarjonta koskee lukuvuotta 2017–2018.

Suomessa sosiaalityötä opetetaan kuudessa yliopistossa; Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Lapin, Tampereen ja Turun yliopistoissa. Jokaisen yliopiston verkkosivuilta löytyy kuvaus sosiaalityöstä oppiaineena ja osalla yliopistoista, kuten Tampereen yliopistolla, kuvauksena toimi oppiaineen opetussuunnitelma. Joidenkin yliopistojen sivuilla oli oppiaineen esittelyn jälkeen kehoitus jatkaa sosiaalityön ammattiin tutustumista klikkaamalla tarjottua linkkiä. Nämä linkit johdattivat kuitenkin muiden organisaatioiden ylläpitämille internetsivustoille. En ottanut näiden sivujen tarjoamia esittelyjä huomioon, koska halusin tarkastella ainoastaan niitä kuvauksia, jotka yliopisto oli katsonut aiheelliseksi esitellä omilla sivuillaan. Näin yliopistoja oli myös helpompi vertailla toisiinsa. Tarkastelin myös jokaisen sosiaalityön koulutusohjelman opetusohjelmia kiinnittäen huomiota erityisesti niihin sosiaalityön opiskelijoille pakollisiin kursseihin, jotka kytkeytyivät nähdäkseni kulttuurienvälisyyteen. Kurssitarjontaa tarkastelemalla sain luotua yleiskuvan kunkin yliopiston kulttuurienvälisyyspainotuksista, mutta tähän kuvaan on kuitenkin syytä suhtautua varauksella. Joitain pakollisia kursseja voi suorittaa valitsemalla useasta eri kurssista yhden, ja vaikka joku näistä kursseista liittyisikin kulttuurienvälisyyteen, ei opiskelijan tarvitse valita juuri kyseistä kurssia. Osan pakollisistakin kursseista voi luultavasti korvata toisilla kursseilla, joista opetusohjelmissa ei ole mainintaa.

Joissain yliopistoissa valinnaisten kurssien valikoima saattoi olla hyvinkin keskittynyt kulttuurienvälisyyteen, vaikka sen sisältöisiä kursseja ei juuri pakollisissa opinnoissa ollutkaan. Näin opiskelija voi halutessaan perehtyä hyvinkin laajasti kulttuurienvälisyyteen. Keskityin

tarkastelussani kuitenkin pakollisiin kursseihin, sillä niiden avulla on mahdollista hahmotella yleiskuvaa kaikkien sosiaalityön opiskelijoiden osaamisesta. Lisäksi on otettava huomioon, että opiskelija voi suuntautua kulttuurienvälisiin kysymyksiin tahtoessaan myös pakollisten opinnäytetöiden tai harjoittelujen muodossa. Syventävän harjoitteluni aikana vuoden 2016 syksyllä otin yhteyttä sosiaalityötä opettavien yliopistojen opetussuunnitelmien nimeämiin kandidaatin ja maisterin tutkielmaseminaarien ohjaajiin ja tiedustelin heiltä kuinka paljon kulttuurienvälisyyteen liittyviä tutkielmia he olivat ohjanneet vuoden 2015 syksystä lähtien. Kysymyksiini vastasi 33 ohjaajaa, joista 21:llä oli ollut kyseisenä ajanjaksona ohjattavanaan kulttuurienvälisyyteen liittyvä tutkielma tai tutkielmia. Enemmistöllä ohjattavina oli ollut vain yksi aihepiiriin liittyvä tutkielma ja sainkin mainintoja siitä, että aihe on yhä melko harvinainen gradu- ja kandidattututkielmissa.

Jokaisen yliopiston sosiaalityön kuvauksissa mainittiin kansainvälisyys tavalla tai toisella. Kulttuurienvälisiin aineksiin koulutuksessa viitattiin näissä esittelyissä kiinnostavasti miltei poikkeuksetta käsitteellä *kansainvälisyys*. Helsingin yliopiston esittely tosin mainitsi kertaalleen *maahanmuuttajuuden* ja *globalisoituvan maailman*, Tampereen yliopisto *kulttuurien vuorovaikutuksen* ja Lapin yliopisto *maahanmuuttajapalvelut*, mutta muutoin teksteissä käytetty käsite oli pääosin kansainvälisyys. Healyn (2012, 11–12) mukaan käsite kansainvälinen (international) sosiaalityö on sisällöltään poliittisesti latautunut, kun taas monikulttuurinen sosiaalityö keskittyy enemmän kulttuuriin, alkuperään, kieleen ja tapoihin. Healy kuitenkin muistuttaa, että kansainvälisen sosiaalityön käsite ei ole ongelmaton. Käsite pitää sisällään ajatuksen *kansoista*, eli vahvistaa ajatusta maailmasta selvärajaisten kansojen muodostamana kokonaisuutena. Kun sosiaalityö ammattina pyrkii vähentämään erilaisia keinotekoisia ja ulossulkevia jakoja, ei näitä jakoja edistävien käsitteiden käyttö ole itsestään selvästi hyväksyttävää.

Yleinen tapa kuvauksissa oli esittää kansainvälisyys *tavoitteena*, eli koulutuksen lopputulokseksi tavoiteltiin kansainvälisesti osaavaa sosiaalityöntekijää. Esimerkiksi Turun yliopiston oppiaine-esittely kuvasi: "sosiaalityön koulutus antaa hyvät valmiudet toimia erilaisissa asiantuntijatehtävissä sekä valtakunnallisella että kansainvälisellä tasolla". Toinen usein toistuva tapa kuvata koulutuksen kansainvälisyyttä oli kertoa, että opintoja voi suorittaa myös ulkomailla. Vaihto-opiskelun mahdollisuudesta sosiaalityön kuvauksen yhteydessä mainitsivat Turun, Tampereen, Itä-Suomen ja Lapin yliopistot. Helsingin yliopistossa sosiaalityön kandidaatintutkinto suoritetaan opiskelemalla sosiaalitieteitä, josta opiskelija sitten maisterivaiheessa erikoistuu sosiaalityöhön. Näiden sosiaalitieteiden kuvailussa kansainvälisyys ja myös opiskelijavaihdot saivat suuren roolin. Vaihto-opiskeluun ulkomailla tuntui useissa kuvauksissa liittyvän korostetun vahva positiivinen vire. Turun

ja Itä-Suomen yliopistot liittivät vaihto-opiskeluun jopa adjektiivit *suositeltava* ja *suotava*. Konkreettiseen työelämään ja työtehtäviin kansainvälisyyden kytkivät Itä-Suomen, Turun, Lapin ja Tampereen yliopistot, sekä Helsingin yliopisto kuvauksellaan aiemmin mainitusta sosiaalitieteiden opintokokonaisuudesta. Lapin yliopisto esimerkiksi kuvasi sosiaalityöntekijän työskentelevän muun muassa maahanmuuttajapalveluissa. Kielitaitoa osana kansainvälistymisopintoja sen sijaan korostivat vain Lapin yliopisto ja Helsingin yliopisto sosiaalitieteitä esitellessään. Lapin yliopiston esittely lupasi, että suoritettuaan sosiaalityön kandidaatin tutkinnon opiskelija kykenee toimimaan "kansainvälisissä yhteistyötilanteissa toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä".

Yliopistojen sosiaalityön kurssikuvauksia tarkastellessani huomioin kaikki kurssit joiden kuvauksissa esiintyi kulttuurienvälisyyteen liittyviä käsitteitä, kuten globaali, kansainvälisyys, ylikansallisuus, ulkomaat, monikulttuurisuus, etnisyys ja niin edelleen. Luin tähän joukkoon esimerkiksi ne (usein sosiaalioikeutta käsittelevät) kurssit, joiden kuvauksissa mainittiin ihmisoikeudet ja niitä käsittelevä lainsäädäntö, sillä ihmisoikeudet kytkeytyvät erottamattomasti kansainvälisiin sopimuksiin. Kulttuurienvälisyyteen viittaavia, sosiaalityön opiskelijoille pakollisia kursseja löysin yliopistojen opetusohjelmista yhteensä 19 kappaletta. Lisäksi joitain kulttuurienvälisyyttä koskettavia kursseja saattoi valita pakollisiksi kurssiksi useiden vaihtoehtojen joukosta. Eniten pakollisia, kulttuurienvälisyysaiheisia kursseja tarjosi Helsingin yliopisto (viisi kurssia) ja vähiten kulttuurienvälisyysmainintoja löysin Lapin yliopiston kurssikuvauksista (yksi kurssi). Lapin yliopisto tarjosi "Comparative social work"- maisteriohjelmia, jonka suorituskielet oli englanti ja yksi painopisteistä globaali sosiaalityö. Turun yliopistossa opiskelija saattoi suorittaa tutkintoon kytketyn kansainvälistymiskokonaisuuden. Tällaiset opintolinjat tarjoavat luonnollisesti tavallista kattavampaa kulttuurienvälistä koulutusta, mutta näihin opiskelija hakeutuu vapaaehtoisesti oman kiinnostuksensa mukaan.

Healy ja Link (2012, 331–332) erittelevät malleja, joilla opetusohjelmia on mahdollista kansainvälistää. Yleisimmät tavat ovat kansainvälisten aineksien sisällyttäminen joihinkin pakollisiin kursseihin tai vaihtoehtoisesti vaatia opiskelijoita suorittamaan kansainvälisyyteen painottunut kurssi. Nämä mallit vaikuttavat opetusohjelmien perustella arvioituina olevan vallalla myös suomalaisten yliopistojen järjestämässä koulutuksessa. Jokaisessa yliopistossa oli vähintään yksi kulttuurisesti painottunut pakollinen kurssi. Healy ja Link (Emt.,331) pitävätkin minimivaatimuksena sitä, että jokainen opiskelija saavuttaa edes vähimmäistietouden kansainvälisestä sosiaalityöstä. Toisaalta useat kurssit sisälsivät kansainvälisten aineiden lisäksi myös paljon muuta niin, että kulttuurienvälisyys toimi yhtenä käsiteltävänä aihepiirinä muiden

joukossa. Tällainen käytäntö lähentelee Healyn ja Linkin (Emt.) esittelemää kansainvälistämisen (internationalization) lähestymistapaa, jossa kansain- ja kulttuurienvälisyys sisällytetään opetukseen kokonaisvaltaisesti niin, että se on kurssisisällöissä läsnä jatkuvasti. Edellä mainittujen Turun ja Lapin yliopistojen tarjoamien erikoiskoulutusten kaltaisia opintokokonaisuuksia tutkijat pitävät hyödyllisinä, jos niihin vain on resursseja.

Kursseja tarkastellessani kiinnitin huomiota kurssikuvauksissa useimmin toistuvien käsitteisiin. Käsitteiden takana vaikuttavat teemat noudattavat pitkälti niitä aiheita, joita lukemani tutkimuskirjallisuus suosittaa kulttuurienvälisyysopintojen sisällöksi, mutta aiheet vaikuttivat kuitenkin painottuvat hyvin epätasaisesti niin, että tietyt sisällöt toistuvat kurssikuvauksissa huomattavasti muita useammin. Sanapari globaali-lokaali tai sen erilaiset versiot toistuivat kurssikuvauksissa erityisen usein (9 kurssia). Esimerkiksi Helsingin yliopiston kurssin "Sosiaaliala tieteenalana ja käytäntönä" kuvauksessa sosiaalityö mainittiin kansallisena ja kansainvälisenä käytäntönä. Kurssit siis keskittyvät ennen kaikkea hahmottamaan sosiaalityön kulttuurienvälisiä aineksia vertailun avulla. Tryggedin (2010, 653) mukaan kansainvälinen sosiaalityö tuo keskusteluun mukaan laajemman rakenteellisen ulottuvuuden, kun taas kansallinen sosiaalityö keskittyy yksilöllisempiin tulokulmiin.

Melko monet kurssikuvauksista mainitsivat myös ihmisoikeudet (5 kurssia). Vähimmille maininnoille jäivät kulttuuripuheen (2 kurssia) lisäksi maahanmuutto (2 kurssia) sekä erityisesti pakolaisteema, jota sivuttiin vain yhdellä pakollisella kurssilla. Vaikka turvapaikanhakija- ja pakolaisaiheet ovat hallinneet yhteiskunnallista keskustelua jo useamman vuoden, ei jokaisen opiskelijan perehdyttämistä aihepiiriin ole siis ainakaan kurssikuvausten perusteella katsottu välttämättömäksi. Itsereflektio, jonka merkitystä tutkimuskirjallisuus painottaa, ei esiintynyt pakollisissa kurssikuvauksissa kertaakaan. Jotkut valinnaisista kursseista sisälsivät ohjausta itsereflektioon, mutta kaikkia opiskelijoita nämä kurssit eivät tavoita. Todellinen kulttuurienvälinen työskentely tuskin kuitenkaan onnistuu ilman omaan itseen ja omaan kulttuuriin kohdistuvaa reflektiota. Ilman reflektointia valtakulttuuria edustava sosiaalityöntekijä saattaa saada asiakkaan tuntemaan itsensä ulossuljetuksi, eikä kykene tukemaan tämän omaa kulttuurista identiteettiä (Payne & Askeland 2008, 99). On kuitenkin mahdollista, että itsereflektiota kulttuuriseltakin kannalta käsitellään koulutuksessa muilla kuin kulttuurienvälisyyteen kytkeytyvillä kursseilla.

Barretta-Herman (2012, 359) tutki kyselylomakkeen avulla muun muassa 28:n eri maan koulujen sosiaalityön kandidaatin ja maisterin tutkintojen sisältöjä. Tutkituista koulutusohjelmista 60

prosenttia sisällytti kulttuuriin tai etnisyyteen liittyviä aineksia pakollisiin kandidaatintutkinto-opintoihin. Maisteriopinnoissa samaa aihepiiriä sisältyi vain 39:n prosenttiin pakollisista kursseista. Tutkijan mukaan tämä voi selittyä esimerkiksi sillä, että maisterin tutkintoa opiskelevalla on taustallaan pitkä työkokemus, jonka vuoksi tiettyjä opintosisältöjä ei vaadita. Suomalaiset tutkintosisällöt noudattavat samaa mallia siinä mielessä, että 11 kulttuurienvälistä tematiikkaa sisältävää kurssia 19:stä sisältyivät kandidaatintutkintoon.

### **4.3 Opiskelijoiden ääni ja pedagogiset menetelmät kulttuurienvälisessä koulutuksessa**

Monikulttuurisuutta, kulttuurienvälisyyttä ja kulttuurista kompetenssia sosiaalityön koulutuksessa käsittelevistä tutkimuksista valtaosa vaikuttaa jättävän opiskelijoiden omat näkemykset selvittämättä. Poikkeuksen tähän tekee Aaltosen, Anoschkinin, Jäppisen, Kotirannan, Wreden ja Hiltusen (2008, 36–37) sosiaalityön koulutuksen kehittämiseen pyrkivä seuranta-arviointi, jossa opiskelijoiden arviot koulutuksen kansainvälisyydestä huomioidaan lyhyesti. Siinä opiskelijoiden vastausten arvioidaan hajautuvan voimakkaasti niin, että koulutuksen yhtenäistä kansainvälistä linjaa on vaikeaa hahmottaa.

Opiskelijoita kuullaan myös Pivorienén ja Ūselytén (2013) Liettuassa suorittamassa tutkimuksessa, jossa haastateltiin yhden yliopiston piakkoin valmistumassa olevia sosiaalityön opiskelijoita. Valtaosa tutkituista sosiaalityöntekijäopiskelijoista koki monikulttuuriset taidot hyödyllisiksi sosiaalityön ammattitaidolle ja 58 prosenttia arvioi että taidot ovat tarpeet jokaisella sosiaalityön osa-alueella. Miltei 90 prosenttia opiskelijoista arvioi että sosiaalityön koulutuksen tulisi keskittyä entistä enemmän monikulttuurisuuteen ja enemmistö koki, että heidän kommunikaatitaitojaan toista kulttuuria edustavan ihmisen kanssa on kehittänyt yliopistokoulutus yleensä sosiaalityön koulutusohjelman sijaan. (Emt., 70–71.) Tutkimus ei siis vaikuta tukevan Helyn ja Linkin (2012, 333) arviota siitä, että nykyajan nopeasti työelämään pyrkivät opiskelijat estävät monikulttuurisuusopintojen edistämisen aliarvioimalla niiden merkitystä.

Tapa, jolla kulttuurienvälisyyttä opetuksessa käsitellään, ei sekään vaikuta olevan opiskelijoista yhdentekevää. Danielin (2011, 255–256) tutkimuksessa yhdysvalloissa sosiaalityötä opiskelevat, vähemmistöetnisyyksiä edustavat opiskelijat kokivat, että opetushenkilökunta kiusaantui rasismista ja syrjinnästä keskusteltaessa heidän läsnäolonsa vuoksi. Opettajan ahdistunut olotila heijastui

suoraan opiskelijoihin ja teki esimerkiksi ryhmäkeskustelut hankaliksi. Lopulta valtakulttuurista poikkeavaa etnisyyttä edustavat opiskelijat alkoivat välttää puheenvuoroja näissä keskusteluissa.

Pedagogisten menetelmien ja painotusten kirjo on kirjallisuuden perusteella valtava kulttuurienvälisessä sosiaalityön opetuksessa. Opiskelijoiden rohkaisu omaan elämään liittyvien kokemusten esilletuontiin ryhmässä vaikuttaa olevan suosittu tapa perehdyttää opiskelijoita ymmärrykseen moninaisuudesta sekä kykyyn kuunnella ja tuntea empatiaa (esim. Rosen ym. 2017, 4–5). Yksittäiseen luokkaan pyritään luomaan ikään kuin miniatyyriyhteiskunta, kun opiskelijat jakavat ryhmässä kokemuksiaan ja analysoivat omaa etnisyyttään (esim. Rosen ym. 2017, 9, Hall & Theriot 2007, 261). Esimerkiksi Nadanin, Weinberg- Kurnikin ja Ben-Arin (2016, 375) tutkimuksessa ryhmäkeskustelut eri kulttuureja edustavien sosiaalityön opiskelijoiden kesken saivat keskustelijat ymmärtämään toiseuden ja toiseuttamisen mekanismeja. Opiskelijoita on myös pyydetty havainnoimaan elinympäristönsä kulttuurisia merkkejä, symboleita ja esimerkiksi taidetta ja arkkitehtuuria, sekä analysoimaan kuinka tällaisia tunnuksia voidaan konstruoida kunnioittavasti ja voimaannuttavasti (Hall & Theriot 2007, 261–262).

Opetusohjelmia voidaan kansainvälistää muun muassa sulauttamalla koulutuksessa hyödynnettävään kansainväliseen tutkimukseen materiaalia useista erilaisista teoreettisista ja kulttuurisista lähteistä (Bosch 2012, 125). Nopeasti kehittyvä teknologia tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia kansainväliseen oppimiseen. Esimerkiksi chat-keskustelut tai Skype-puhelut eri maiden opiskelijoiden välillä voivat olla hyödyllisiä keinoja kulttuurienvälisyyteen pyrkivässä koulutuksessa. (Felke & Menon 2012, 349– 350.) Teknologia mahdollistaa myös esimerkiksi etäluennot, joita opiskelija voi seurata vaikkapa toiselta puolelta maailmaa ja saada näin arvokasta kokemuspohjaa muiden kulttuurien sosiaalityön koulutuksesta. Etäluennoilla haasteena voi kuitenkin kielellisten eroavaisuuksien lisäksi olla opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen heikentyminen. Opettaja ei voi tarkentaa tai selventää opettamaansa, eikä opiskelija voi aina esittää opettajalle kysymyksiä, ainakaan reaaliajassa. (Payne & Askeland 2008, 144–147.) Haasteista huolimatta kansainvälistä sosiaalityön koulutusta on kuitenkin mahdollista edistää teknologian avulla tehokkaammin kuin koskaan aikaisemmin (Hokenstad 2012, 174) ja kehittyessään teknologia saattaa tulevaisuudessa mahdollistaa entistä toimivamman vuorovaikutuksen myös etäopiskelun aikana.

Lee (2013) esittelee artikkelissaan mielenkiintoisen näkökulman, jonka mukaan monikulttuurisuusopintoihin kytkeytyvät teemat, kuten rasismi ja syrjintä yhdistettynä vaateeseen

itsereflektoinnista saattavat herättää opiskelijoissa ahdistusta, vihamielisyyttä, häpeää ja syyllisyyttä. Nämä tunteet eivät johda opiskelijan henkiseen ja ammatilliseen kasvuun, vaan saattavat jopa vahvistaa kulttuurisia stereotypioita. Ratkaisuksi ongelmaan Lee ehdottaa psykodynaamisen teorian hyödyntämistä opetuksessa näiden tunteiden ylittämiseksi. Opiskelijoiden on kyettävä käsittelemään ahdistustaan ja psykodynaamiset perspektiivit saavat heidät ymmärtämään sisäisiä konfliktejaan. Opettajan rooli ahdistusten purkajana on oleellinen ja opettajan opiskelijoita kohtaan osoittama empaattisuus ja kumppanuus edistävät opiskelijoiden itsetuntemusta.

Lee ja Greene (2004) puolestaan näkevät uudistavan oppimisen (transformative learning) väyläksi todelliseen kulttuurienväliseen osaamiseen. Itsereflektio on erottamaton osa uudistavaa oppimista, mutta opettajien on otettava huomioon opiskelijoiden yksilölliset oppimisen tarpeet ja kulttuurisen osaamisen lähtötasot ja sovitettava itsereflektiivisyyttä herättelevä opetuksensa niihin. Esimerkkinä mainitaan muun muassa opiskelijaryhmä, jonka kulttuurisen osaamisen tasoa määrittää etnosentrismi, eli oman kansan ja kulttuurin paremmuuteen käpertynyt katsomus. Tällaisille opiskelijoille kulttuurienvälisen osaaminen ei näyttäydy kovinkaan kiinnostavana ja tutkijoiden mukaan tärkeintä onkin herätellä heidät ymmärtämään kulttuuriosaamisen henkilökohtainen hyödyttävyyden ja sen mukanaan tuomat edut, eli herättää motivaatio oppimiselle. Motivaation voi herättää esimerkiksi tietoisuus oman ammatillisuuden kohenemisesta kulttuuriosaamisen tuloksena. Tällaista tietoisuutta voi opiskelijoissa herätellä vaikkapa pyytämällä heitä tutkimaan oman harjoittelupaikkansa asiakkaiden kulttuurista kirjoja. (Em., 13–16.)

Opiskelijavaihto edistää useiden lähteiden (esim. Lager & Mathiesen 2012) mukaan kulttuurienvälistä osaamista ja onkin suosittu menetelmä opiskelijoiden kulttuurienvälisyyskoulutuksessa. Esimerkiksi Healy (2008, 341–343) muistuttaa kansainvälisen vaihdon merkityksessä opiskelijoiden kasvussa kulttuurienvälisyyteen. Vaihto ulkomailla mahdollistaa myös ammatin kehitykselle elintärkeän tiedon vaihtumisen. Sosiaalijärjestelmää voi lisäksi ymmärtää syvällisesti vain, mikäli sitä vertailee muihin vastaaviin systeemeihin. Usein ajatellaan, että opiskelijoille annettu mahdollisuus tavata erilaisia ihmisiä erilaisissa ja vaihtuvissa ympäristöissä kasvattaa samalla heidän kykyään ymmärtää syvällisesti erilaisia kulttuureja ja työskennellä onnistuneesti moninaisten asiakasryhmien kanssa. Pivorién ja Ūselytén (2013 69) tutkimuksen mukaan sosiaalityön opiskelijat tapasivat erilaisia kulttuureja edustavia ihmisiä erityisesti yliopistojen välisten vaihto-ohjelmien ansiosta sekä toisaalta opiskeluihin liittyvien työharjoittelujen parissa. Toisaalta Kim (2015, 92–95) havaitsi tutkimuksessaan, että pelkkä

matkustelu, vaikka toistuvanakin, ei juurikaan kasvattanut sosiaalityöntekijäopiskelijoiden kompetenssia monikulttuuriseen ohjaustyöhön. Sen sijaan opiskelu ulkomailla lisäsi opiskelijoiden kykyjä huomattavasti. Eron oletettiin johtuvan siitä että opiskelu vieraassa maassa pakottaa opiskelijan tutustumaan kulttuuriin matkustelua syvällisemmin.

Vaihto-ohjelmat hyödyttävät paitsi opiskelijajaksilöitä, myös koko kansainvälisen sosiaalityön instituutiota luodessaan oikein organisoituna luottamuksellisia suhteita eri maiden välille monellakin tasolla (Lager & Mathiesen 2012). Arslan (2013, 16) nostaa esiin tarpeen kulttuurivaihtelusta myös opiskelijoiden kesken. Koulutusohjelmat olisi tietoisesti rakennettava niin, että eri kulttuureja edustavat opiskelijat kohtaisivat. Vaikka yhtenäistä linjaa monikulttuurisen sosiaalityön pedagogisille menetelmille ei ole olemassa, vallitsee tutkijoiden kesken konsensus kursseille osallistuvien opiskelijoiden ja opettajakunnan kulttuurisen moninaisuuden ehdottomasta hyödyllisyydestä (Mildred & Zúñiga 2014, 362).

Monissa maissa vaihto-opiskelijoille sopivien kurssien merkittävä lisääminen tarkoittaisi samalla kielipoliittista uudistusta, kun opetusta olisi järjestettävä useammin esimerkiksi englanniksi. Tieteen teossa tai opetuksessa kansallisen kielen väheneminen voisi kuitenkin johtaa siihen, että tiede menettäisi terävyyttään käsitellessään kansallisia erityispiirteitä tai -ilmiöitä, joille ei mahdollisesti ole vastineita muissa kielissä. Koulutuksessa käytettävän tutkimuskirjallisuuden alkuperälläkin on merkitystä. Pösön (2014, 28) mukaan on ongelmallista, että vaikka suomalaisiin sosiaalityön opetusohjelmiin sisältyy monikulttuurisuutta käsitteleviä kursseja, hyödynnetään niillä lähinnä Britanniaa ja Yhdysvalloista tulevaa tutkimuskirjallisuutta suomalaisten vastineiden puuttuessa. Näiden maiden historia ja järjestelmä suhteessa maahanmuuttoon eroaa paikoin suomalaisesta käytännöstä, eikä siksi aina hyödytä opiskelijoita parhaalla mahdollisella tavalla.

Kansainvälistä sosiaalityötä käsittelevässä kirjallisuudessa esitetään usein huolta siitä, ettei sosiaalityön koulutuksessa käsitellä tarpeeksi monikulttuurisuuteen liittyviä eriarvoistumisen mekanismeja. Ratkaisuksi Nadan, Weinberg- Kurnik ja Ben-Ari ( 2016, 375) ehdottavat opetukseen konstruktivistista näkökulmaa erojen ja kategorioiden rakentumisen tarkasteluun, jolloin toiseuden reflektiivinen tarkastelu on mahdollista ja erontekoihin kytkeytyvät valtasuhteet tulevat paremmin esiin. Williams (2002, 217–218) harppaa vielä askeleen eteenpäin esitellessään radikaaleiksi pedagogisiksi menetelmiksi kutsumansa lähestymistavat, jotka vaativat muutosta sosiaalityön koulutukseen ja käytäntöön, tarkoituksenaan edistää kaikkien sorrettujen ryhmien etua. Nämä suuntaukset tiedostavat vahvasti yhteiskuntajakoihin kietoutuneet valtasuhteet ja vaativat muutoksia



esimerkiksi viranomaisten toimintaan rikkoakseen näitä suhteita. Kritiikkiä on kuitenkin herättänyt suuntauksen epärealistisuus; sosiaalityö on vahvasti sidottu julkisiin organisaatioihin ja työskentely julkisia toimijoita vastaan julkisen organisaation sisältä ei ole kovin toimiva ratkaisu. Abrams ja Gibson (2007) vaativat sosiaalityön (valkoisten) opiskelijoiden perehtyvän "valkoisuuteen" ja valkoisten etuoikeutettuun asemaan (white privilege). Vaikka länsimaaisessa yhteiskunnassa kaikkea ja kaikkia verrataan valkoisuuden muodostamaan normiin, eivät valkoiset opiskelijat useinkaan tunnista valkoisuutensa mukanaan tuomia vaikutuksia. Kun valkoisuus pysyy piilotettuna, on epätasaisiin valta-asetelmiin mahdotonta puuttua. (Em., 151.)

Useat tutkijat osoittavat että opettajalla on merkittävä vaikutus kulttuurienväliselle oppimiselle (esim. Healy & Link 2012, 333). Koska kulttuurienvälinen oppiminen vaatii omien oletusten ja uskomusten kyseenalaistamista, on tärkeää, että opettaja kykenee luomaan oppimistilanteesta avoimen, turvallisen ja rohkaisevan. Tällöin opiskelija kykenee liikkumaan sillä epämukavuusalueellaan, jota kulttuurinen kasvu vaatii. Lisäksi opettajan tulee kyetä jatkuvasti myös itse tarkastelemaan opetustaan ja kulttuurikäsitteitään kriittisesti. (Lee & Greene 2004, 24–25.) Opettajan on myös mahdollista lisätä kulttuurista tietoisuutta käyttämällä opetuksessaan kansainvälisiä esimerkkejä ja tehdä niiden avulla tunnetuksi myös ei-länsimaalaista ajattelua (Bosch 2012, 126). Näin opettajalla on mahdollisuus tehdä kulttuurienvälistä sosiaalityötä näkyväksi silloinkin, kun kurssin varsinainen aihepiiri ei aihetta erityisesti käsittele.

Kaiken kaikkiaan kansain- ja kulttuurienväliset sisällöt sosiaalityön koulutuksessa hakevat selvästi yhä muotoaan ja paikkaansa sekä Suomessa että muualla maailmassa. Aihepiiri herättää profession sisällä yllättävän moninaisia puheenvuoroja, eikä yksimielisyyttä löydy edes pohdittaessa kulttuurienvälisyyskoulutuksen yleistä tarpeellisuutta. Kulttuurienvälisyys kytkeytyy sosiaalityössä kansainvälisestä luonteestaan huolimatta paradoksaalisesti paikalliseen, kun esimerkiksi maahanmuuttajille kohdistetut palvelut vaihtelevat valtiosta toiseen. Tämän vuoksi yhtenäinen koulutuslinjakaan tuskin on mahdollinen. Toisaalta globaalit ongelmat, esimerkiksi äskettäin koettu pakolaistilanne, ovat leimallisesti yhteisiä ja koskettavat samalla tavoin useita yhteiskuntia. Lisäksi erilaisiin kansainvälisiin liittoihin ja niiden lainsäädäntöön sitoutuneiden valtioiden noudattamat poliittiset linjat ovat lähentyneet toisiaan. Esimerkiksi Euroopan unionin jäsenvaltiot jakavat jäsenyyteensä perustuen saman pakolaismääritelmän, jonka mukaan pakolaisstatuksia myönnetään. Tästä kulmasta tarkasteltuna eri valtioiden rajojen sisällä toteutetulla kulttuurienvälisellä sosiaalityöllä on myös paljon yhteistä, joka voidaan huomioda koulutuksessa. Tämä tutkielma asettuu aihepiirinsä perusteella harvalukuihin tutkimusten joukkoon erityisesti Suomessa, joka

kuitenkin toivottavasti jatkaa kasvamistaan. Käsitusten moninaisuuteen ja sekavuuteen on mahdollista saada selvyyttä ainoastaan kattavan ja moniäänisen tutkimuksen keinoin.

## 5. Tutkimustehtävä, tutkimusmetodologia ja tutkimuksen eettisyys

Kulttuurienvälisyyteen liittyvät oppisisällöt sosiaalityön koulutuksessa ovat melko kartoittamatonta aluetta ja vaihtelevat maasta ja jopa oppilaitoksesta riippuen. Vielä vähemmän on tutkittu sosiaalityön opiskelijoiden omia näkemyksiä siitä, minkälaista kulttuurienvälisyyskoulutusta he kokevat tarvitsevänsä. Tässä tutkimuksessa keskityn siksi sosiaalityön opiskelijoiden näkökulmaan. Opiskelijat ovat oman ammattitaitonsa ja osaamisensa asiantuntijoita ja siksi on tärkeää selvittää, minkälaisina he näkevät omat valmiutensa kulttuurienväliseen sosiaalityöhön. Nykyiset opiskelijat tulevat toimimaan tulevaisuuden sosiaalityöntekijöinä, joten koulutuksen tarjoama ymmärrys kulttuurienvälisyydestä heijastuu heidän myötäan jatkuvasti monikulttuuristuvalla sosiaalityön kentälle. Sosiaalityön koulutuksen oppisisältöjä olisi toivottavaa kehittää monikulttuuristuvan yhteiskunnan tarpeiden mukaan ja siksi kaikki aiheesta tietoa tuottava tutkimus on juuri tällä hetkellä äärimmäisen tärkeää.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on ensinnäkin selvittää Suomessa opiskelevien sosiaalityön opiskelijoiden näkökulmasta sitä, minkälaista koulutusta kulttuurienväliseen työskentelyyn he opinnoistaan saavat. Toisaalta halusin myös kuulla opiskelijoiden ajatuksia siitä, minkälaisia kulttuurienvälisyysisältöjä he koulutukselta odottavat. Toiseksi kartoitan tutkimuksessani opiskelijoiden näkemyksiä sosiaalityön rooleista ja merkityksestä kulttuurienvälisyydessä. Näiden vastausten pohjalta pohdin lisäksi tarvetta jonka nämä näkemykset luovat kulttuurienvälisyysisällöille koulutuksessa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1 Millaisia näkemyksiä sosiaalityön opiskelijoilla on saamansa sosiaalityön koulutuksen kulttuurienvälisistä sisällöistä ja minkälaisia sisältöjä he vastaavasti toivovat koulutuksen sisältävän?
- 2 Millaisia näkemyksiä heillä on sosiaalityön rooleista kulttuurienvälisyyteen liittyen ja miten nämä näkemykset perustelevat tarvetta kulttuurienvälisyysisällöille koulutuksessa?

### 5.1 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimaa hyvää tieteellistä käytäntöä, joka vaatii tutkijalta muun muassa rehellisyyttä, huolellisuutta, lähdesuojan kunnioittamista ja viittauskäytäntöjen oikeellisuutta. Vaikka tutkimukseni ei vaatinut

vastaajilta kovin arkaluontoisten asioiden käsittelyä, edellytti sen tekeminen kuitenkin moniulotteista eettistä pohdintaa erityisesti siksi, että keräsin aineistoa sekä lomakekyselyn että haastattelun keinoin. Vaikka kumpaankin aineistonhankintamenetelmään pätevät pitkälti samat tutkimuseettiset säännöt, liittyi niihin myös joitakin erityispiirteitä, jotka saivat minut pohtimaan tutkimukseni eettistä ulottuvuutta usealta eri kannalta. Piperin ja Simonsin (2005, 56) mukaan eettisesti toteutetun tutkimuksen tunnusmerkkinä pidetään usein sitä, ettei se aiheuta minkäänlaista haittaa. Tutkijat kuitenkin osoittavat että eettisyyden ei tarvitse rajoittua tähän, vaan tutkimuksen avulla voidaan myös tavoitella hyvää ja tuottaa osallistujille hyötyä. Olenkin pyrkinyt siihen että oma tutkimukseni osoittautuu hyödylliseksi paitsi siihen osallistuville, myös yleisesti sosiaalityön professiolle.

Koska aihetta ei juurikaan ole tutkittu, ajattelen että opiskelijoiden on tärkeää saada äänensä kuuluviin omia opintojaan koskevassa asiassa. Oliver (2003, 67) tuo esiin, että tutkimus tuottaa usein oppimiskokemuksen myös tutkimukseen osallistuvalla tutkittavalla. Vastatessaan tutkijan kysymyksiin vastaaja selventää samalla itselleenkin omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan ja saattaa oivaltaa aiheesta tai omasta itsestään jotakin uutta. Toivon että lähettämäni kyselylomake ja tekemäni haastattelut vähintäänkin muistuttivat opiskelijoita siitä, kuinka merkittävä ja ajankohtainen asia kulttuurienvälisyys on 2010-luvun sosiaalityölle. Kulttuurienvälisyyden merkitys ei rajoitu opintoihin, vaan se joutuu todelliseen koetukseen erityisesti käytännön asiakastyössä, jossa kohdataan ihmisiä erilaisista kulttuureista. Tätä kautta ajattelen tutkimukseni palvelevan myös sosiaalityön asiakkaan etua. Jos opiskelijat saavat koulutukseltaan valmiuksia kulttuurienväliseen sosiaalityöhön, on todennäköisempää että asiakkaat saavat vastaavasti tarvitsemansa avun ja tulevat kohdatuksi oikein. Kun aihepiiri kytkeytyy luontevaksi osaksi opintoja, houkuttelee se mahdollisesti nykyistä enemmän myös tutkimuksen aiheena opinnäytetöissä ja jatkotutkimuksessa, edistäen samalla yhä parempia käytäntöjä kulttuurienvälisessä asiakastyössä.

On tärkeää, että tutkittaville kerrotaan tutkimuksesta niin avoimesti kuin mahdollista (Vilkkä 2007, 99). Kyselylomakkeen kohdalla ainoa kontaktini vastaajiin oli yhtä poikkeustapausta lukuun ottamatta kyselylomake ja sitä alustava, sähköpostin muodossa oleva saatekirje. Laadin kyselylomakkeeni alkuun tekstin, jossa käsittelin tutkimukseni tarkoitusta, vastaajien anonymiteettia ja aineiston käsittelyä sekä tutkimuksen aikana että sen jälkeen. Lisäksi kyselyn linkki lähetettiin opiskelijoille sähköpostissa, joka sisälsi sekin informaatiota tutkimuksestani. Aineiston tuottajien on myös tiedettävä mihin kerättyä aineistoa aiotaan käyttää (Oliver 2003, 51).

Tiedotin vastaajia lomakkeessa siitä, että keräämääni aineistoa aikoo hyödyntää jatkossa mahdollisesti myös Tampereen yliopiston lehtori ja tutkija Anna Metteri. Kerroin samoin, että aineisto tallennetaan mahdollisesti myöhemmin yhteiskuntatieteelliseen tietoaarkistoon anonymisoituna ja tuolloin Metteri toimii aineiston vastuuhenkilönä.

Haastattelujen kohdalla haastateltavien informointi oli helpompaa, olihan minulla heihin puheyhteys joko kasvokkain tai puhelimitse. Löysin haastateltavat yhtä lukuun ottamatta omien tuttavieni kautta. Saatuaani haastateltaviksi halukkaiden yhteystiedot, lähetin heille sähköpostitse tietoa tutkimuksestani ja haastatteluihin liittyvistä käytännön asioista. Joidenkin haastateltavien kanssa vaihdoimme useita sähköpostiviestejä ennen varsinaista haastattelua. Informoin kaikkia haastateltavia tutkimuksestani ja tietosuoja-asioista vielä haastattelutilanteessa. Samoin muistutin siitä, että heillä on täysi oikeus kieltäytyä haastattelusta, keskeyttää se, tai olla vastaamatta valitsemiinsa kysymyksiin (Guthrie 2010, 126.)

Myös vastaajien tietosuojan kunnioittaminen on ehdoton vaatimus eettisesti toteutetulle tutkimukselle, eikä yksittäisten henkilöiden pidä olla tunnistettavissa lopullisessa tutkimuksessa (Heikkilä 2010, 32). Tutkimuslomakkeeseeni vastaamisen saattoikin halutessaan suorittaa täysin anonymisti, eikä vastaajan tarvinnut esimerkiksi kertoa missä yliopistossa hän opiskelee. Lomakkeen lopussa oli mahdollista antaa yhteystietonsa, jos halusi osallistua kolmen elokuvalipun arvontaan. Elokuvalippujen arvonnin suoritin 23.8.2017 Random.org-ohjelman avulla ja postitin liput voittaneille. Arvonnin suoritettuaani hävitin annetut yhteystiedot SPSS-ohjelmaan syöttämästäni aineistosta kokonaan, jottei minulla itsellenikään olisi aineiston lähemmässä tarkastelussa mahdollista liittää saamiani vastauksia yksittäisiin henkilöihin. Yhteystiedot tosin säilyivät vielä tuossa vaiheessa alkuperäisessä aineistossa e-lomakepalvelussa, mutta tätä tiedostoa minulla ei ollut aineistoa käsitellessäni tarvetta avata ollenkaan. Joistain opiskelijoiden antamista vastauksista oli mahdollista tunnistaa yksilöitä, esimerkiksi kysymyksissä joissa vastaajia pyydettiin kertomaan aikaisempi tutkintonsa, tai maa jossa oli Suomen lisäksi asunut. Tällaisten kysymysten tuottamaa aineistoa analyysissä käsitellessäni en nostanut esiin esimerkiksi vain yksittäisistä vastauksista löytyneitä, hieman erikoisempia aikaisempia ammatteja, jottei vastaajia voisi tunnistaa niistä. Haastattelujen kohdalla henkilökohtaista tietoa kertyi selvästi kyselylomaketta enemmän, koska haastateltavat kertoivat opintopoluistaan ja harjoitteluistaan yksityiskohtaisemmin. Haastateltavien nimet jäivät pois aineiston käsittelystä jo heti alkuvaiheessa, koska annoin heille haastatteluja tehdessäni numerotunnisteet. Äänityslaitte, jolla nauhoitin haastattelut, oli omani ja

haastattelujen valmistuttua siirsin ääninauhat tietokoneelle ja poistin ne nauhurin muistista. Säilytin kaikkea keräämääni aineistoa salasanoin suojatussa tietokoneessa.

Kyselylomaketta ja haastattelukysymyksiä laatiessani en ollut kovinkaan huolissani siitä, että tutkimukseni aihepiiri tai muotoilemani kysymykset herättäisivät vastaajissa tunteita, jotka saattaisivat olla näille arkoja tai jopa psyykelle vahingollisia. Aiheesta kirjoitetut oppaat kehottavat usein tarkkaavaisuuteen silloin, kun tutkittavia pyydetään kuvailemaan kokemuksiaan liittyen esimerkiksi kiusaamiseen, hyväksikäyttöön, väkivaltaan tai päihteisiin, tai kun haastateltavat edustavat haavoittuvassa asemassa olevaa ryhmää (esim. Oliver 2003, 36 ja 67). Laatimani kysymykset eivät edellyttäneet vastaajilta arkaluontoisten tietojen pohdintaa ja antamista. Ainoastaan lomakkeen kysymyksen, jossa vastaajalta kysyttiin oliko tämä yrittänyt puuttua maahanmuuttajiin kohdistuvaan rasismiin, saattoi ajatella koskettelevan mahdollisesti satuttaviakin muistoja.

Tutkimuksen edetessä sain kuitenkin huomata olleeni väärässä. Sähköpostissa, joka sisälsi linkin kyselylomakkeeseen, oli nimittäin myös oma sähköpostiosoitteeni siltä varalta, että jollakin vastaajista olisi jotakin kysyttävää tutkimuksestani. Hiukan yllättäen ja suureksi ilokseni yksi vastaaja ottikin minuun yhteyttä. Sain kiitosta siitä, että vastaaja saattoi lomakkeessa valita sukupuolekseen "miehen" tai "naisen" lisäksi "muun". Vastaajasta kuitenkin tuntui, että lomake sulkee ulos maahanmuuttajataustaiset vastaajat. Tiedustelin vielä tarkemmin mistä tällainen tunne syntyy ja mitä olisin voinut tehdä paremmin ottaakseni kysymyksissä huomioon myös maahanmuuttajataustaiset opiskelijat. Vastaaja ehdotti että lomakkeesta voisi vähintään löytyä kohta, jossa vastaajalta kysytään tämän mahdollista omaa maahanmuuttajataustaa, sillä ilman sitä hän oli kokenut tulleen ulossuljetuksi. Tämä olikin yksinkertaisuudessaan loistava idea, joskin olisi taas asettanut uusia haasteita vastaajien anonymiteetin suojelemiselle. Saamani palautteen ansiosta uskon kuitenkin jatkossa osaavani tarkastella kysymyskokonaisuuksia entistä laajemmin ja ottaa paremmin huomioon vastaajat erilaisista ryhmistä. Palaute sai minut myös tiedostamaan, että arkaluontoisiakin kysymyksiä sisältämätön kysely tai haastattelu saattaa aktivoida ihmisissä negatiivisia tunnetiloja ja kipeitä muistoja.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös kysymys tutkimuksen pätevyydestä ja luotettavuudesta. Usein näitä konkretisoidaan käsitteiden *validiteetti* ja *reliabiliteetti* avulla, erityisesti määrällisen tutkimuksen kohdalla. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä, sitä että tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on luvattukin tutkia ja reabiliteetilla viitataan tutkimustulosten toistettavuuteen

(Tuomi & Sarajärvi 2017, 120). Olen pyrkinyt turvaamaan tutkimukseni validiteetin muun muassa varmistamalla, että laatimani kyselylomake ja haastattelukysymykset vastaavat tutkimuskysymyksiä ja pysähtymällä säännöllisesti varmistamaan, ettei tutkimukseni ala rönsyillä tutkittavan aiheen ulkopuolelle, kuten se niin helposti tapaa tehdä. Validiteetin kannalta on tärkeää, että valitut käsitteet kattavat tutkittavan ilmiön riittävän tarkasti (Metsämuuronen 2002, 24). Olenkin perehtynyt kulttuurienväliseen koulutukseen laajasti tutkimuskirjallisuuden ja yliopistojen koulutustarjonnan avulla, jotta onnistuisin tiivistämään ilmiön kyselylomakkeeseen ja haastattelukysymyksiin tarpeeksi kattavasti.

Tutkimuksen reabiliteettia olen vahvistanut paitsi noudattamalla huolellisuutta aineistoa käsitellessäni (Vilkkä 2017, 125), myös tarkastelemalla keräämääni aineistoa kriittisesti ja tuomalla myös tutkimuksessani esiin mahdollisesti tekemiäni virhearvioita ja -tulkintoja. Laadullisen tutkimuksen kohdalla tutkijan tulee varoa houkutusta yleistää löytämänsä tulokset koskemaan suurempaa joukkoa ja tiedostan, etteivät kvalitatiivisen analyysini tulokset ole yleistettävissä. Olen pyrkinyt vahvistamaan reabiliteettia myös kuvaamalla kattavasti käyttämiäni menetelmiä ja muita tutkimukseni tuloksiin vaikuttaneita seikkoja.

## **5.2 Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen rajapinnat ja yhdistäminen**

Toteutin tutkimukseni monimenetelmällisenä, eli kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä yhdistelevänä mixed methods-tutkimuksena. Monimenetelmällistä tutkimusmetodia voidaan hyödyntää on erilaisiin tarpeisiin, esimerkiksi silloin, kun tutkittavasta aiheesta halutaan saavuttaa mahdollisimman laaja kokonaiskuva, tai kun samasta ilmiöstä halutaan saada tutkittavaksi toisistaan eriäviä piirteitä. Oma lähtökohtani menetelmävalinnan taustalla oli halu laajentaa ja täydentää kvantitatiivisen osuuden tuottamaa tietoa. (Tashakkori & Teddlie 2008, 103.) Hyödynsin sekä laadullista (kvalitatiivinen) että määrällistä (kvantitatiivinen) menetelmää niin, että niiden avulla muodostuu kaksi toisiaan tukevaa ja toisiinsa kytkeytyvää pienoistutkimusta.

Ensimmäiseksi toteutin aihepiiriä laajasti kartoittavan määrällisen tutkimuksen lomakekyselyn avulla. Koska kulttuurienvälisyyttä suomalaisessa sosiaalityön koulutuksessa opiskelijoiden näkökulmasta ei ole aikaisemmin juuri tutkittu, koin tarpeelliseksi kerätä laajan aineiston voidakseni muodostaa aiheesta kattavan kokonaiskuvan. Tässä tavoitteessa määrällinen lähestymistapa oli käyttökelpoisin, sillä yksi kvantitatiivisten menetelmien vahvuuksista on niiden tarjoama mahdollisuus käsitellä tehokkaasti suuria aineistoja. Tehokkaimmin tietoa keräävä

lomakekysely on kuitenkin tiukasti strukturoitu ja jättää siten vähän tilaa laajoille ja syväluotaaville vastauksille. Lisäksi lomakkeen avulla tuotettu aineisto herättää paljon uusia kysymyksiä. Halusin siksi tarkastella aihetta vielä toisen menetelmän avulla. Toinen pienoistutkimuksistani pureutuukin kulttuurienvälisyyteen sosiaalityön koulutuksessa puolistrukturoidun asiantuntijahaastattelun keinoin ja teemoittelun tuottamien tulosten näkökulmasta. Määrällisessä tutkimuksessani tarkastelen opiskelijoiden näkemyksiä kulttuurienvälisyydestä koulutuksessa ja sosiaalityössä melko laajasti ja kattavasti, kun taas laadullisessa tutkimuksessa syvennyn aiheeseen tarkkarajaisemmin ja keskittyen yksityiskohtaisemmin yksittäistapauksiin. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessani ei käsitellä kaikkia niitä osa-alueita, joiden tarkastelun määrällinen menetelmä mahdollisti.

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen yhdistäminen yhteiskuntatieteissä, kuten sosiaalityössä, ei ole itsestäänselvyys. Tutkimusmenetelmät ovat olleet pitkään suorastaan kilpailevassa asemassa ja jakaneet tutkijoita koulukuntiin. Suomessa laadulliset menetelmät syrjäyttivät 1980-luvulla siihen asti hallinneet määrällisen tutkimusotteen, joka oli pitänyt kvalitatiivista tutkimusta epätarkkana ja subjektiivisena. Käänteen jälkeen laadullinen tutkimus vahvistui nopeasti siinä määrin, että 1990-luvulle tultaessa kvantitatiivisesta tutkimuksesta oli tullut synonyymi mielikuvituksettomalle ja pinnalliselle tavalle tutkia. Sittemmin määrällinen tutkimus on jälleen alkanut yleistyä, mutta edelleen menetelmät herättävät keskustelua tiedeyhteisönkin sisällä. (Esim. Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 7; Jokivuori & Hietala 2007, 20–21). Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen saatetaan yhä nähdä olevan ristiriidassa toistensa kanssa ja siksi niiden yhdistämistä pidetään joskus mahdottomana tai epätieteellisenä (Bergman 2008, 14; Corbetta 2003, 50).

Määrällisen tutkimuksen avulla voidaan kuvata mitattavien ominaisuuksien välisiä suhteita ja eroja. Menetelmässä tietoa käsitellään pääosin numeerisesti ja matemaattisesti ja sen avulla voidaan selvittää vastauksia esimerkiksi kysymyksiin "kuinka moni", "kuinka paljon" ja "kuinka usein". (Vilka 2007, 13–14.) Heikkilän (2010,16) mukaan kvantitatiivinen tutkimus mahdollistaa tilanteen tai ilmiön kartoittamisen, mutta ei tarjoa syitä ja selityksiä asioille. Töttö (2000) sen sijaan kritisoi tällaista yhteiskunta- ja sosiaalityöiden parissa yleistä käsitystä laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tarjoamasta mahdollisuudesta kvantitatiivista tutkimusta "syvällisempään" analyysiin. Tötön (78–92) mukaan määrällinen tutkimus voi olla selittävää ja vastaa laadullista tutkimusta paremmin kysymykseen "miksi" mahdollistaessaan kausaalisuhteiden todentamisen (joskaan ei ole lopullisen varmaa tarvitseeko "miksi"-kysymys vastaukseen aina kausaalisuhteiden). Laadullinen



tutkimus joutuu tukeutumaan määrällisen tutkimuksen selvittämiin kausaalisuhteisiin "miksi"-kysymyksiin vastatessaan. Määrällinen tutkimus ei siis poissulje selittävääkään analyysia.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija operoi pääasiassa sanoilla numeroiden sijaan, mutta menetelmät eivät oikein toteutettuina ole sen yksinkertaisempia tai helpompia kuin määrällisessä tutkimuksessakaan. Aineiston sanoja on analysoitava yhtä tarkasti kun numeroitakin. (Guthrie 2010, 157.) Laadullisen tutkimuksen katsotaan usein olevan määrällistä avoimempi ja joustavampi tapa tutkia. Taustalla on ajatus siitä, että kvantitatiivinen tutkimus sidotaan teoriaan kvalitatiivista tiukemmin jo tutkimuksen alkumetreillä ja liitetään siten deduktiivisen päättelyn logiikkaan, jonka avulla tuotetaan jo olemassa olevaa tietoa kumulatiivisesti lisäävää tai uusintavaa tietoa. Tällöin tutkimusta ohjaa alun alkaen tietty teoria. Laadullisessa tutkimuksessa teoreettiset sitoumukset voivat olla löyhempiä, tai teoria voi syntyä vasta aineiston käsittelyn myötä. Näin tutkijalle avautuu mahdollisuus suurempaan tutkimukselliseen vapauteen ja jopa täysin uuden tiedon löytämiseen. (Corbetta 2003, 38.) Töttö (2000, 106–110) kuitenkin kiistää käsityksen ja argumentoi, että ajatus aineistoa analysoidessa yllättäen esiin nousevasta, "puhtaasta" teoriasta on absurdi, sillä uusiltakin vaikuttavissa teoreettisissa oivalluksissa on aina mukana vanhaan, jo olemassa olevaan perustavia elementtejä. Töttö (2000) hylkää toisaalta myös vahvasti teorialähtöisen tutkimuksen ihanteen, sillä harva teoria osoittautuu niin monipuoliseksi ja aukottomaksi, että se kykenisi toimimaan monimutkaisia ja muuttuvia ihmistieteitä edustavissa tutkimuksissa. Tutkimuksen teoreettiset sitoumukset eivät siis lopultakaan vaikuta palautuvan pelkkään erotteluun laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä.

Määrällinen tutkimus saatetaan nähdä laadullista objektiivisempänä, koska laadullisia menetelmiä käyttäessään tutkija usein tapaa haastateltavat tai tarkkailtavat henkilökohtaisesti. Kvantitatiivinen tutkimus erityisesti lomaketutkimuksen avulla toteutettuna etäännyttää tutkijan vastaajista, kun tutkija ja vastaaja eivät välttämättä missään vaiheessa tapaa toisiaan (Corbetta 2003, 40–41). Kvantitatiivista tutkimusta voidaan pitää objektiivisempänä myös siksi, että aineistosta saadut tulokset ovat numeerisessa muodossa, eivätkä tutkijan omat tulkinnat pääse vaikuttamaan tuloksiin. Pelkät luvut ja tilastolliset kuvaajat eivät kuitenkaan sosiaali- ja yhteiskuntatieteissä sinällään kelpaa tutkimuksen tulokseksi, vaan tutkijan on tulkittava myös kvantitatiivisilla menetelmillä keräämäänsä tietoa. Lisäksi määrällistä tutkimusta tekevän tutkijankin on valittava esimerkiksi näkökulma, josta tiettyä ilmiötä alkaa tutkia. Täydellinen objektiivisyys sosiaalitieteissä lienee siis mahdotonta ja sen tarpeellisuuskin voidaan kyseenalaistaa. (Silverman 2001, 25). Täydellisen

objektiivisuuden tavoittelua tärkeämmäksi muodostuukin tutkijan ymmärrys tutkimukseensa liittyviä valintoja ohjaavista arvoistaan ja käsityksistään.

Todellisuudessa on siis vaikeaa tyhjentävästi määritellä tarkkarajaista jakoa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välillä, sillä kumpikin pitää sisällään laajan ja heterogeenisen joukon menetelmiä, jotka saattavat sisältää piirteitä sekä laadulliseen että määrälliseen tutkimukseen perinteisesti liitetystä ominaisuuksista (Bergman 2008, 17). Määrällinen ja laadullinen tutkimus voidaan myös hahmottaa jatkumona, jolloin tarkkarajaiset eronteot sumenevat. Jatkumo voidaan luoda esimerkiksi siten, että tartutaan laadullisilla menetelmillä kysymyksiin, joihin kyselylomakkeen avulla saadut tulokset jättävät vastaamatta, kuten olen tässä tutkimuksessa tehnyt. (Alasuutari 2011, 168.) Toivon että voin osaltani tutkimukseni menetelmävalinnoilla kaventaa määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen välistä juopaa. Kumpaakaan lähestymistapaa ei voida arvottaa hyväksi tai huonoksi sellaisenaan, eikä ole mielekasta pitää niitä pakonomaisesti erillään. Valitun menetelmän tulisi riippua yksinomaan siitä, mitä ja miten halutaan tutkia (Silverman 2001, 25; Töttö 2000, 66).

### **Tutkimuksen metodologiset sitoumukset**

Monimenetelmällisen tutkimuksen kohdalla myös ontologiset ja epistemologiset sitoumukset vaativat ehkä tavallistakin tarkempaa pohdintaa. Kvantitatiiviseen tutkimukseen liitetään usein äärimmäinen realismi tai jopa positivismi, jonka mukaan maailma toimii tiettyjen periaatteiden, syiden ja seurausten pohjalta, jotka tarpeeksi pätevä ja objektiivinen tiede voi selvittää. Tämä kvantitatiiviseen tutkimukseen yhdistetty paradigma on asetettu vastakkain kvalitatiivisen tutkimuksen ja sen edustaman subjektivismin kanssa, joka puolestaan olettaa tiedon ja sen myötä todellisuuden rakentuvan ennen kaikkea kontekstistaan erottamattoman yksilön omien aistimusten varassa. Jako ei kuitenkaan todellisuudessa ole useinkaan näin selvärajainen, varsinkin kun menetelmiä yhdistellään yhä enemmän keskenään. (Muijs 2004, 3–5.)

Subjektivismin kanssa samankaltaiseen todellisuuden hahmotustapaan nojaa myös sosiaalitieteissä 1960–1970-luvuilla tapahtuneen kielellisen käänteen jälkeen yleistynyt sosiaalinen konstruktionismi, joka on sekin usein esitetty vastakkaisena määrälliselle tutkimukselle. Sosiaalisessa konstruktionismissa lähdetään siitä, että todellisuus rakentuu kielellisessä vuorovaikutuksessa, eli sosiaalisesti. Näin todellisuutta ei ole mielekasta tutkia absoluuttisina totuuksina, vaan kiinnostuksen keskiöön asettuvat tätä oletettua todellisuutta koskevat puhettavat ja käytetty kieli. Tötön (2000, 88–92) mukaan sosiaalinen konstruktionismi kaatuu äärimmilleen

vietyinä omaan mahdottomuuteensa, sillä yksipuolinen keskittyminen asioiden ja ilmiöiden rakentumiseen johtaa lopulta väistämättä tarpeeseen tarkastella näitä asioita ja ilmiöitä itseään itsenäisesti olemassa olevina. Hän ei kuitenkaan kiistä ajatusta puheemme kautta rakentuvasta todellisuudesta, vaan haluaa sen sijaan erottaa käsitteellisesti todellisuuden josta puhutaan siitä todellisuudesta, jota puheessa tuotetaan.

Selvitän tässä tutkimuksessa sosiaalityön opiskelijoiden näkemyksiä ja mielipiteitä saamastaan koulutuksesta ja sosiaalityöntekijän roolista. Käsittelen opiskelijoilta saamaani tietoa totena siinä mielessä, etten esimerkiksi juurikaan pohdi sen kulttuurista tai kielellistä rakentumista. Ajattelen, että keräämälläni aineistolla on todellista ja kiistatta merkityksellistä annettavaa sosiaalityön koulutuksen kehittämiseen. Ymmärrän kvalitatiivisessa tutkimusosuudessa haastateltavilta saamaani informaatiota lähtökohtaisesti niin sanottuna asiantuntijatietona, nojaten Alastalon ja Åkermanin (2010) kuvailemaan asiantuntijahaastattelu-metodiin, jota avaan tarkemmin luvussa 7.1.

Vaikka en juurikaan käsittele aineistoani kulttuuristen- tai kielellisten jäsenysten näkökulmasta, ymmärrän, ettei kerrottu tieto pohjimmiltaan tarjoa suoraa tietoa todellisuudesta, sillä asiantuntija kokee asioita omasta sosiaalisesta ympäristöstään käsin (Otonkorpi-Lehtoranta & Ylöstalo 2015, 238). Opiskelijoiden näkemykseen ja mielipiteisiin opetuksen kulttuurienvälisen opetuksen sisällöllisestä riittävydestä tai riittämättömyydestä vaikuttaa kunkin opiskelijan oma, erilaisista aineksista ja erilaisissa ympäristöissä ajan myötä rakentunut käsitys sosiaalityössä tarvittavasta kulttuurienvälisyysosaamisesta.

Konstruktionistisen näkökulman hylkääminen ei poista ajan ja paikan merkitystä tutkimuksessani. Ajattelen, että tutkimukseni kytkeytyy vahvasti aikaan: menneeseen ja tulevaan, muutokseen ja säilyttämiseen. Haastattelemanani opiskelijat muistelevat opintojaan ja toisaalta visioivat tulevaa. Tapahtumat ovat aina sidoksissa ajan lisäksi myös paikkaan, eikä näiden merkitystä analyttisinä tekijöinä voida tutkimuksessani ohittaa. Sosiaalityön koulutus on jo haastateltujen opiskelijoiden opintohistorian aikana ehtinyt luultavasti muuttaa painotuksiaan useaan kertaan. Siksi menneiden koulutuksellisten ratkaisujen arviointi kevyin perustein voi olla haasteellista, sillä ne on tehty kunkin ajan kontekstissa ja silloisten tarpeiden ja reunaehtojen mukaan. Sama pätee luonnollisesti myös tulevaan, kun yhteiskunnallisen tilanteen muutokset luovat taas uusia vaateita koulutukselle. Käsittelen kumpaakin aineistoani ilman vahvoja teoreettisia sitoumuksia, jotta voin nostaa aineistosta tekemiäni havaintoja tarkastelun keskiöön. Lähestyn sosiaalityötä ennen muuta koulutuksen kautta, mutta ajattelen että koko tutkimustani halkoo sitoumus käytäntöön ja käytännön

sosiaalityöhön. Olen liittänyt kulttuurienvälisyys-käsitteen vahvasti asiakastyöhön. Lisäksi selvitän opiskelijoiden näkemyksiä ja toiveita koulutukselle pitkälti käytännön tasolla ja koko tutkimustani perustelee yleensäkin tarve kehittää koulutuksen toimintatapoja ja käytänteitä.

## 6. Tutkimuksen toteuttaminen

Monimenetelmällisyys on tarjonnut minulle mahdollisuuden tarkastella opiskelijoiden käsityksiä kulttuurienvälisyydestä kahdesta toisistaan eroavasta perspektiivistä. Toisaalta tutkimusten osin rinnakkainen työstäminen on ollut haastavaa ja työlästäkin, ja kaksi erilaista aineistoa ja menetelmää ovat pyrkineet sekoittumaan mielessäni. Ajattelen kuitenkin että kaksi erilaista tutkimusprosessia ovat lopultakin olleet välttämättömiä tutkimukselleni. Ne ovat pakottaneet minut pohtimaan tutkimukseni aihepiiriä hyvin laajasti ja syvästi, käsitteellistämään kulttuurienvälisyyttä yhä uudestaan ja uudistamaan lähestymistapojani jatkuvasti.

### 6.1 Kvantitatiivisen aineiston hankkiminen kyselylomakkeella

Keräsin kvantitatiivisessa tutkimuksessa käyttämäni aineiston itse, koska en löytänyt sopivia valmiita aineistoja. Vaikka aiheeseen liittyvä valmis aineisto olisikin löytynyt, olisi sen pitänyt tarpeisiini vastatakseni olla kerätty lähivuosina, sillä ajankohtaisuus on alusta asti ollut yksi tutkimustani ohjaavista periaatteista. Kyselylomakkeen ja haastattelurungon rakentaminen juuri tätä tutkimusta varten toi mukanaan paitsi aineiston tuoreuden myös mahdollisuuden kytkeä tutkimukseni juuri tämän hetkiseen maailmanpoliittiseen tilanteeseen.

Kvantitatiivinen tutkimukseni on suunnitelmallinen kyselytutkimus, joka on mielekäs menetelmä silloin, kun tutkittavia on paljon (Heikkilä 2010, 19.) Kyselylomake valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi sen tehokkuuden ja taloudellisuuden vuoksi. Koin sähköisen e-lomakkeen nopeaksi ja melko mutkattomaksi tavaksi tavoittaa vastaajia. Merkityksetöntä ei ollut sekään, ettei sen käytöstä koitunut kustannuksia minulle tai vastaajille. Lomaketutkimuksessa kysymykset esitetään vastaajille aina samassa muodossa ja samalla tavalla. Tutkijan eleet, äänenpainot ja muut puheen vivahteet jäävät kokonaan pois, eivätkä siten vaikuta vastauksiin, joskin puuttuva vuorovaikutus tutkijan kanssa saa aikaan myös sen, ettei vastaaja voi kysyä tarkennusta epäselviin kysymyksiin. (Valli 2015, 26–28.)

Yliopisto-opiskelijat ovat sähköisesti toteutettavan kyselyn vastaajina otollisia monellakin tapaa. Ensinnäkin voidaan olettaa että heillä kaikilla on joko oma tietokone, tai ainakin pääsy sellaiselle yliopiston tiloissa. Sama oletus voidaan tehdä sähköposti-osoitteen kohdalla, koska sellainen luodaan jokaiselle opiskelijalle automaattisesti opintojen alkaessa. Toiseksi opiskelijat myös luultavasti tarkastavat saapuneet sähköpostinsa ainakin silloin tällöin, koska erinäiset opiskeluun liittyvät tiedotteet ja tehtävät saattavat kulkea sähköpostin välityksellä. Yliopisto-opiskelijat

joutuvat käyttämään tietokonetta aktiivisesti opinnoissaan, joten e-lomakkeen toimintamekanismi on heille tuskin ylitsepääsemättömän vaikea. Tällainen oletus ei olisi itsestäänselvyys tutkittavien joukon koostuessa esimerkiksi vanhuksista. Kaiken kaikkiaan uskon että valtaosalle yliopisto-opiskelijoista sähköinen kyselylomake tuottaa matalimman kynnyksen tutkimukseen osallistumiselle. Lisäksi se kuluttaa vähiten heidän aikaansa, kun postittamisesta ei tarvitse huolehtia. Verkossa täytettävä kyselylomake tiedonkeruun menetelmänä takaa myös sen, että tutkijan vaikutus tuloksiin on vähäinen (Vilkkä 2007, 16). Opiskelijat saivat halutessaan vastata kysymyksiini anonyymisti, eikä välillämme ollut vuorovaikutusta lomakekyselyn saatesanoja lukuun ottamatta. Uskon että tämä vähensi sosiaalista painetta vastata tavalla, jollaista opiskelijat ehkä odottivat minun hakevan tai odottavan.

Laatimani kyselylomakkeen kysymykset ovat muotoiltu kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa esitettyjen kulttuurienväliseen sosiaalityöhön liittyvien tarpeiden perustalle ja osa niistä on kytketty vuonna 2015 alkaneeseen pakolaistilanteeseen. Lomakkeen sisältämien kysymysten määrittäminen oli yksi tutkimusprosessin vaativimmista ja aikaa vievimmistä osuuksista. Olin tutustunut tutkimukseni aihepiiriin suorittaessani syventävää harjoittelua Tampereen yliopiston tutkija Anna Metterin ja Globaali sosiaalityö ry:n tutkimusavustajana. Aloitin jo tuolloin kyselylomakkeen alustavan hahmottelun, osin yhdessä valmistuneiden sosiaalityöntekijöiden kulttuuriosaamista tutkineen harjoittelijan Eveliina Heinosen kanssa. Lomakkeen sisältö kuitenkin muuttui ja tarkentui gradututkielmaproessin aikana.

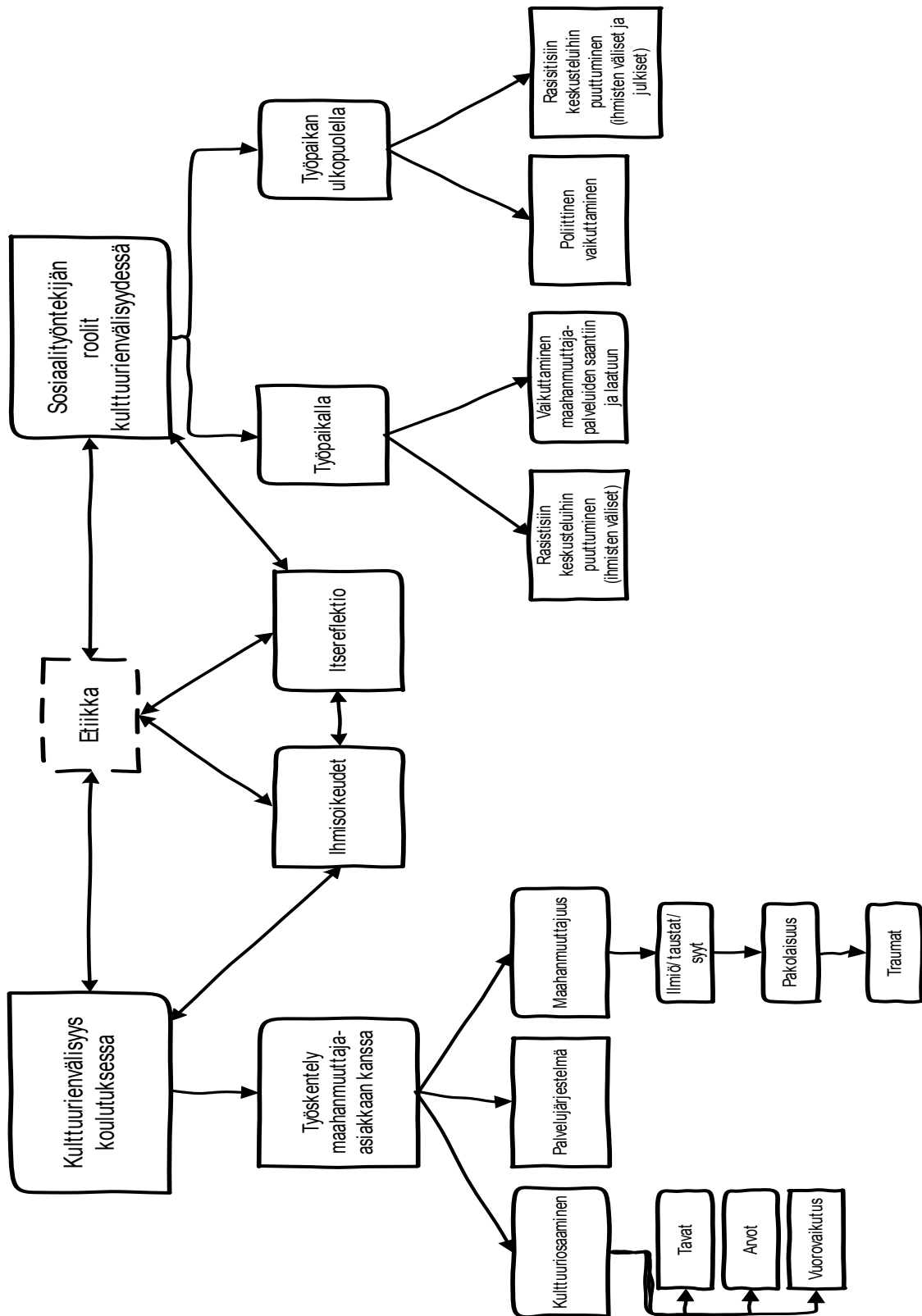
Erityisen tärkeää kysymyksiä laadittaessa on tehdä niistä yksiselitteisen selkeitä ja myös mahdollisimman lyhyitä (Heikkilä 2010, 57–58). Tutkittavien asioiden strukturoinnin tarkoitus on muotoilla kysymykset ja niiden vastausvaihtoehdot sellaisiksi, että kysymyksen merkityssisältö näyttäytyy samanlaisena jokaiselle vastaajalle (Vilkkä 2007, 15). Lewin (2005, 220) mainitsee kysymysten neutraaliuden tärkeyden. Kysymykset eivät saa johdatella vastaajaa vastaamaan tietyllä tavalla. Vastaajien anonymiteettia voidaan suojella jo kysymyksiä laadittaessa. Jos oletettu aineisto tulee olemaan suhteellisen pieni, voidaan liian tarkoilla taustoittavilla kysymyksillä paljastaa vastaajan henkilöllisyys helpostikin. (Heikkilä 2010, 58.)

Omassa tutkimuksessani vastaajien tunnistamattomuutta suojeli erityisesti valinta olla kysymättä vastaajan oppilaitoksen nimeä. Valintani häivyttää tehokkaasti vastaajan henkilöllisyyden, mutta ei valitettavasti mahdollista oppilaitosten välistä vertailua. Koska tutkimukseni kuitenkin kartoittaa aihetta, jota ei juuri ole varsinkaan Suomen kontekstissa tutkittu, ajattelen että tärkeintä on tässä

vaiheessa tuottaa tietoa suomalaisesta sosiaalityön koulutuksesta ylipäänsä, oppilaitoksia erittelemättä. Heikkilän (2010, 42) mukaan aiemmin käytettyjä tutkimuslomakkeita ei voi suoraan hyödyntää pohtimatta ensin tarkasti niiden soveltuvuutta oman tutkimuksen tarpeisiin. Vaikka aiemmissakin tutkimuksissa on selvitetty eri alojen opiskelijoiden kulttuurienvälisiä taitoja ja näkemyksiä, ei yksikään lomake ollut sinällään hyödynnettävissä omassa tutkimuksessani. Esimerkiksi joissain tutkimuksissa hyödynnetty MAKSS-testi (The multicultural awareness, knowledge, and skills survey) keskittyy nähdäkseni liiaksi terapeuttien kysymysten ympärille, jotta se olisi palvellut omaa tutkimustani. Niinpä kyselylomake ei pohjaudu suoraan mihinkään aikaisemmassa tutkimuksessa käytettyyn kysymyspatteristoon.

Kyselylomaketta laatiessani jouduin pohtimaan ensinnäkin sitä, mihin kulttuurienvälisyyden osaluokkiin haluan kysymyksissäni keskittyä ja miten rakennan lomakkeen loogiseksi kokonaisuudeksi. Aihe on kaikkineen niin laaja, että sen mahduttaminen yhdelle kyselylomakkeelle olisi paisuttanut kyselyn vastaajille liian raskaaksi. Halusin lomakkeen vievän vastaajan aikaa enintään 15 minuuttia, jotta siihen vastaaminen ei vaatisi suurta aikaresurssin käyttöä ja houkuttelisi siten myös vastaamaan. Päädyin painottamaan kulttuurienvälisyyttä erityisesti työskentelynä maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa, sillä se tulee mitä luultavimmin olemaan opiskelijoiden ensimmäinen konkreettinen kosketus sosiaalityön kulttuurienvälisyyteen heidän siirtyessään työelämään. Lisäksi erilaisista syistä kasvavan maahanmuuton johdosta taito työskennellä uusien etnisten vähemmistöryhmien kanssa on tulevaisuuden sosiaalityössä yhä tärkeämpi (Hokenstad 2012, 169).

Päädyin jakamaan lomakkeen kolmeen osaan. Ensimmäinen osio keskittyy taustatietoihin, kuten ikään, koulutuksen keston ja mahdolliseen aiempaan koulutukseen. Toisessa osiossa "koulutus" selvitin vastaajien näkemyksiä saamastaan koulutuksesta ja kartoitin koulutusta koskevia toiveita. Kolmannessa, "vaikuttaminen ja näkemykset"-osiossa keskityin ennen kaikkea kulttuurienvälisyyden eettiseen puoleen ja selvitin esimerkiksi sitä, minkälaisina opiskelijat hahmottivat sosiaalityöntekijän rooleja ja vastuita kulttuurienvälisessä työskentelyssä. Rooleja ja vastuita koskevat kysymykset syntyivät halustani ymmärtää taustaa, jota vasten opiskelijoiden koulutusnäkemykset rakentuvat. Jos opiskelija kaipaa lisää kulttuurienvälisyyskoulutusta, kytkeytyy se luultavasti hänen käsitykseensä sosiaalityön rooleista kulttuurienvälisyydessä. Roolinäkemyksiä kartoittaessani onnistuin uskoakseni syventämään käsitystäni tutkimukseni varsinaisesta kiinnostuksen kohteesta, sosiaalityön koulutusta koskevista näkemyksistä. Kuvio 1 esittää kyselylomakkeeni taustatieto-osion jälkeisen rakentumisprosessin.



Kuvio 1. Kyselylomakkeen rakenne



Lomakkeen kaksi pääkokonaisuutta, "kulttuurienvälisyys koulutuksessa" ja "sosiaalityöntekijän roolit kulttuurienvälisyydessä" tarkentuvat pienemmiksi osa-alueiksi. Kahta kokonaisuutta yhdistää kulttuurienvälisyyttä läpileikkaava eettinen orientaatio, joka kokonaisuutena kytkeytyy jokaiseen kyselylomakkeen sisältämään teema-alueeseen. Lomakkeella etiikka painottuu tutkimuskirjallisuuden mukaisesti erityisesti itsereflektioon ja toisaalta ihmisoikeuksiin. Ensimmäinen kahdesta pääkokonaisuudesta, koulutuksen kulttuurienvälisyys, jakaantuu ensinnäkin kulttuurikoulutukseen, joka sisältää opetuksen koskien kulttuurisia tapoja, arvoja ja vuorovaikutusta. Koulutuksen toinen ulottuvuus on palvelujärjestelmä, jonka tunteminen on sosiaalityöntekijälle kulttuurienvälisyydessäkin merkityksellistä. Maahanmuuttajan asema palvelujärjestelmässä voi vaikuttaa merkittävästi tämän hyvinvointiin ja palvelut ovat toisaalta se kenttä, jolla moni sosiaalityöntekijä voi pyrkiä vaikuttamaan maahanmuuttaja-asiakkaan tilanteeseen. Koulutuksen kolmas osa-alue on esitetty lomakkeella maahanmuuttajuutta ilmiönä koskevana koulutuksena. Ilmiön ymmärtäminen vaatii tutkimuskirjallisuuden perusteella tietoa muuton taustalla olevista vaikuttimista, joista oleellisin on sosiaalityön kannalta pakolaisuus sekä lisäksi ymmärrystä mahdollisista muuttoon liittyvistä traumoista.

Lomakkeen toisessa pääkokonaisuudessa, sosiaalityöntekijän rooleja kulttuurienvälisyydessä koskevassa osassa kysymykset ovat eroteltu koskemaan työaikaa ja aikaa työajan ulkopuolella. Näin on mahdollista tarkastella opiskelijoiden näkemyksiä siitä, jatkuvatko professioon liitetyt eettiset vaateet vielä työajan ulkopuolella ja rajoittuvatko ne organisaatiossa asioiviin yksittäisiin asiakkaisiin esimerkiksi ihmisryhmien sijasta (vrt. Derigne, Rosenwald & Naranho 2014). Rooleja käsittelevät kysymykset koskevat rasistisiin julkisiin ja ihmistenvälisiin keskusteluihin puuttumista, poliittista vaikuttamista sekä maahanmuuttajille tarkoitettujen palvelujen edistämistä. Opiskelijoiden roolikäsityksiä tarkastelemalla on mahdollista selvittää paitsi koulutuksen välittämää kuvaa professiosta, myös koulutustarpeita. Jos opiskelija kokee poliittisen vaikuttamisen kuuluvan sosiaalityöntekijän tehtäviin, hän toivonee myös saavansa koulutukselta siihen työkaluja.

Tärkeä kokonaisuus kyselylomakkeen laatimisessa on käytettyjen käsitteiden operationalisointi, eli niiden muuntaminen vastaajille ymmärrettäväksi arkikieleksi. Tämä vaihe on äärimmäisen tärkeä siksi, että se vaikuttaa suoraan tutkimuksen luotettavuuteen. (Vilkkä 2007, 37–44.) Sosiaalityön opiskelijat olivat vastaajina siinä mielessä kiitollinen joukko, että saatoinkin olettaa heidän ymmärtävän sellaisia käsitteitä kuten "sosiaalityö", "palvelujärjestelmä" ja "traumaattinen kokemus". Minun ei siis tarvinnut muokata kysymyksistä täysin selkokielisiä, eli yksinkertaistaa niissä käytettyä kieltä. Lisäksi aiheeni ei juurikaan sisältänyt täysin käytännölle vieraita, vaikeasti

ymmärrettäviä teoreettisia käsitteitä. Koko tutkimukseni avainkäsite, kulttuurienvälisyys, oli ainoa käsite jonka päädyin määrittelemään erikseen vastaajien helpottamiseksi. Koska kyselylomake keskittyi erityisesti maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa työskentelemiseen, rajasin määritelmän seuraavasti: "kulttuurienvälisyydellä tarkoitetaan tässä kykyä työskennellä onnistuneesti vuorovaikutustilanteissa, joissa osapuolina voi olla ihmisiä mistä kulttuurista tahansa". Muutkin sanavalinnat ja kysymysten muotoilu vaativat silti paljon harkintaa, sillä samat käsitteet saattavat saada erilaisia merkityssisältöjä vastaajasta riippuen.

Lomake sisälsi sekä strukturoituja dikotomisias kysymyksiä, monivalintakysymyksiä että sekamuotoisia kysymyksiä, joissa strukturoituun kysymykseen on liitetty avoin vastausvaihtoehto. Koska monet kysymyksistäni keskittyivät selvittämään opiskelijoiden mielipidettä, olen hyödyntänyt useassa kysymyksessä 5-portaista Likert-asteikkoa (Vilka 2007, 46). Likert-asteikon vastausvaihtoehdot kysymyksissä olivat seuraavat: 1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä ja 5=Täysin samaa mieltä.

Huolellisestikin laadittu kyselylomake on syytä antaa tarkastettavaksi ulkopuolisille lukijoille ennen sen käyttöä (Heikkilä 2010, 61). Tutkimuslomakkeen valmistuttua testautin sen kolmella opettajallani ja kahdella opiskelutoverillani. Tämän ennakkotestauksen merkitys lopullisen lomakkeen sisällölle ja muotoilulle oli suuri, sillä sain paljon tärkeitä huomioita koskien muun muassa kysymysten muotoilua ja lomakkeen toimivuutta.

## 6.2 Kvalitatiivisen aineiston hankinta asiantuntijahaastattelun menetelmällä

Laadullisen tutkimuksen haastattelu eroaa muista tiedonkeruumenetelmistä erityisesti joustavuutensa ansiosta. Haastateltava voi avata ja tarkentaa kysymyksiään, haastateltava voi kysyä epäselviksi jääneitä asioita ja ylipäättään väärinymmärryksiä voi aktiivisesti pyrkiä korjaamaan (Tuomi & Sarajärvi 2017, 63–64). Haastattelutilanne on vuorovaikutuksellinen tilanne ja muistuttaa monin tavoin arkikeskustelua moninaisin vuorovaikutussääntöineen. Samasta syystä haastattelujen kulku voi vaihdella suurestikin, sillä esimerkiksi osapuolten oletukset toisistaan, yhteisen luottamuksen syntyminen tai syntymättä jääminen ja erilaiset puhettavat saattavat kaikki vaikuttaa haastateltavan vastaushalukkuuteen. Arkikeskustelusta haastattelu eroaa kuitenkin institutionaalisuutensa vuoksi; tilanne on rakentunut haastattelijan tiedon tarvetta palvellakseen ja siksi osapuolilla on myös tavallista selvemmät vuorovaikutukselliset roolit. (Ruusuvaara & Tiittula 2005). Haastattelija on näin myös haastattelutilanteessa vastuullinen arvioimaan vastaako

haastateltava kysymyksiin omasta tahdostaan vai velvollisuudesta ja aiheutuuko haastattelusta vastaajalle sellaista haittaa, että haastattelu on lopetettava.

Hyödynsin menetelmänä asiantuntijahaastattelua (Alastalo & Åkerman 2010). Asiantuntijahaastattelussa haastateltaviksi valikoituu rajattu joukko siksi, että heiltä halutaan saada tietoa tietyistä ilmiöistä, jossa he ovat olleet jollakin tavalla osallisina. Omassa tutkimuksessani tämä haastatelluille asetettu osallisuuden vaade koskee osallisuutta sosiaalityön koulutukseen tietyssä ajassa. Asiantuntijahaastattelussa ei olla kiinnostuneita niinkään tutkittavasta itsestään tai hänen kulttuurisista tavoistaan hahmottaa tutkittavaa aihetta, vaan siitä tiedosta jonka hän aiheesta omaa.

Asiantuntijahaastattelun faktanäkökulma ei kuitenkaan tarkoita, että tutkijan tulisi suhtautua saamaansa informaatioon yksinomaan faktana. Haastattelussa esiin tulevat asiat eivät näyttäydy yksiselitteisinä tosina, sillä haastatteliija peilaa niitä jatkuvasti aiemmin aiheesta keräämäänsä tietoon. Haastatteliija saattaa myös kysyä haastateltavalta tämän mielipidettä jo olemassa olevasta tiedosta. Huolellinen perehtyminen aikaisempaan tutkimukseen mahdollistaa kysymysten muotoilun siten, että joskus vaativa yksityiskohtien muistaminen helpottuu. (Alastalo & Åkerman 2010, 315–317.)

Olen kokenut tässä tutkimuksessa tärkeäksi tuoda näkyväksi opiskelijoiden näkemyksiä ja suhtautua niihin asiantuntijatietona, sillä kokemuksen ja näkemyksen sivuuttamisella on akateemisessa maailmassa valitettavan pitkät perinteet ja kokemusten mitätöinti tai häivyttäminen on vallankäyttöä (Emt., 234–240). Vaikka näkemystä ei siis voida ottaa tutkimuksen lähtökohdaksi, se voidaan ottaa tutkimuksen kohteeksi. Tällöin näkemystä käsitellään kunnioittaen, mutta samalla kriittisesti arvioiden ja hahmotetaan siihen liittyviä laajempia yhteyksiä. (Saresma 2010, 59–64.)

Laadin haastatteluni puolistrukturoiduksi, eli vaikka seurasin pääosin ennalta laatimaani haastattelurunkoa ja sen teemakokonaisuuksiin liittyviä tarkentavia kysymyksiä, annoin keskustelulle myös vapaata tilaa ja tarkensin usein haastateltavien antamia vastauksia ennakoimattomilla lisäkysymyksillä (Tuomi & Sarajärvi 2017, 65–66). Haastattelurungon rakensin aihealueittain eteneväksi kokonaisuudeksi, jossa edetään pääosin laajemmasta aiheesta yksityiskohtaisempiin. Taustakysymysten jälkeen tiedustelin kulttuurienvälisyyden merkityksestä sosiaalityössä ja sen koulutuksessa ja sen jälkeen pyysin haastateltavaa kertomaan näkemyksistään koskien saatua koulutusta sekä toiveistaan koulutusta koskien. Lopuksi kysyin mielipidettä sosiaalityön rooleista ja vastuista kulttuurienvälisyydessä.

Haastattelun tarkoituksena on kerätä mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Haastattelua ei useinkaan tule toteuttaa tietokilpailun omaisesti niin, että haastateltavan vastausten onnistumista mitattaisiin nopeudella tai intuitiivisuudella (Tuomi & Sarajärvi 2017, 64). Lähetinkin haastateltaville haastattelukysymykset sähköpostitse jo etukäteen ennen haastattelua. Erityisen tärkeää tämä oli siksi, että osa kysymyksistä vaati jo maisterivaiheessa opiskelevilta haastateltavilta palaamista kandiopintoihin ja muutoinkin muistelemaan saatua koulutusta kokonaisuudessaan. Toivoin siis haastateltavien virkistävän muistiaan jo etukäteen tarkastelemalla esimerkiksi opintosuorituksiaan haastattelukysymysten pohjalta. Haastattelut toteutin sekä kasvokkain että Skype-ohjelman avulla puhelimitse.

Haastattelin kuutta sosiaalityön opiskelijaa, yhtä kustakin sosiaalityötä opettavasta yliopistosta. Kaikki haastatelluista opiskelivat maisterivaiheessa ja olivat suorittaneet sosiaalityön opintonsa alusta lähtien samassa yliopistossa. Jokainen ilmoitti sukupuolekseen naisen ja iältään haastatellut sijoittuivat 22 ja 31 ikävuosien välille. Haastattelut toteutin vuoden 2018 huhtikuun ja lokakuun välillä. Haastateltavat löysin pääosin omista ja ystäväni verkostoista. Viimeisen haastateltavan löysin ainejärjestön sähköpostilistalle lähettämäni haastattelukutsun avulla. Kaksi haastateltavista tunsin jo ennalta. Tuttujen ja omien tuttavien kautta hankittujen haastateltavien hyödyntäminen oli mielestäni varsin toimiva ratkaisu. Ainejärjestön kautta julkaistaviin haastattelupyyntöihin vastaavat nimittäin usein aiheesta erityisen kiinnostuneet, kuten huomasin viimeistä haastateltavaa etsiessäni. Halusin kuitenkin kuulla myös opiskelijoita, joille kulttuurienväliset aiheet eivät ole erityisiä kiinnostuksen kohteita ja saada siten laajennettua aineistoni näkökulmia (Rapley 2004,17) ja näitä opiskelijoita tavoitin paremmin omien verkostojeni kautta. Oletan lisäksi kulttuurienvälisyysaiheisiin melko neutraalisti suhtautuvien muodostavan enemmistön opiskelijoiden joukossa, joten oli erityisen tärkeää saada kerätä näkemyksiä juuri heiltä. Käyttämälläni menetelmällä sain haastatella sekä aihepiiristä erityisen kiinnostuneita että siihen jopa hieman välinpitämättömästi suhtautuvia opiskelijoita.

Haastateltavat saattavat alkaa helposti antaa haastattelijalle vastauksia, jollaisia olettavat hänen haluavan kuulla (Guthrie 2010, 126). Minulla olikin jatkuva huoli siitä, etteivät haastateltavat tohtisi esittää täysin rehellisiä mielipiteitään, erityisesti koska minä haastattelijana edustin samaa opiskelijoiden viiter ryhmää kuin he. Täysin opiskelijayhteisön ulkopuolelta tulevalle haastattelijalle olisi mahdollisesti helpompi puhua, kun taas minun tapauksessani haastateltavat varmasti tiedostaisivat, että minulle itsellenikin täytyy olla aiheesta jonkinlainen mielipide. Koska olisin

heille täysin tuntematon, he ehkä sitten kohteliaasti hioisivat vastauksistaan terävimmät kulmat, jotteivät loukkaisi minua. Haastattellessani kiinnitinkin huomiota omaan olemukseeni ja sanattomaan viestintääni. Pyrin hyvin neutraaliin äänensävyyn ja ilmeisiin, jotta haastateltaville ei syntyisi tunnetta siitä, että haastatteliija arvottaisi heidän vastauksiaan jotenkin tai odottavan tietynlaisia vastauksia (Taylor, Bogdan & De Vault 2016, 114) .

Neutraaliudesta huolimatta yritin luoda tilanteesta parhaani mukaan rennon ja keskusteleavan, enkä epäröinyt käyttää huumoria tai persoonaaani apunani tunnelman vapauttamiseen, jotta haastateltavat uskaltaisivat tuoda esiin omaa ääntään, eivätkä kokisi tilanteeseen liittyvän vahvoja hierarkioita (Pöysä 2010, 130–131.) Joitain haastateltavia tilanne vaikutti jännittävän hiukan, erityisesti kun haastattelu tehtiin puhelimitse, mutta dynamiikka minun ja haastateltavan välillä tuntui toimivan hyvin jokaisen haastattelun kohdalla. Tässä minun ja haastateltavien jakama sosiaalityön opiskelijuus ja muut yhdistävät tekijämme kääntyivät edukseni: sekä minä että haastateltavani puhuimme samaa kieltä ja jaoimme ainakin oletetusti saman etnisen taustan, edustimme samaa sukupuolta, olimme iällisesti lähellä toisiamme sekä jaoimme yliopisto-opiskelijastatuksen ja ammatin (esim. Rapley 2004, 19). Rentoutuneen tunnelman aikaansaamisessa hyödyin mielestäni myös siitä, että minulla ja miltei kaikilla haastateltavilla oli vähintään yhteinen tuttava, jos emme muutoin olleet tuttuja.

### 6.3 Kvantitatiivinen aineisto ja sen käsittely

Tutkimuksen aineisto koostuu 187:n lukuvuonna 2016–2017 sosiaalityötä suomalaisessa yliopistossa opiskelevan opiskelijan käsityksistä kulttuurienvälisyydestä opinnoissaan ja sosiaalityössä yleensä. Keräsin opiskelijoiden käsityksiä kyselylomakkeella, jonka lähetin sähköistä lomaketta hyödyntäen jokaiselle kyseisenä lukuvuonna Suomessa sosiaalityötä opiskelevalle opiskelijalle. Päädyin käyttämään kokonaisotantaa, eli lähettämään kyselyn jokaiselle opiskelijalle jonka yhteystiedot olivat saatavilla, koska opiskelijoiden muodostama perusjoukko oli suhteellisen pieni ja tavoitteenani oli saada mahdollisimman monta vastausta. Opiskelijoiden sähköpostiosoitteet tai kyselylomakkeen opiskelijoille välittävän tahon nimen selvitin erikseen jokaiselta sosiaalityötä opettavalta taholta, eli Tampereen, Helsingin, Lapin, Itä-Suomen, Jyväskylän ja Turun yliopistoilta. Kaikkiaan näissä yliopistoissa opiskeli tarkasteltavana lukuvuonna 1875 sosiaalityön opiskelijaa. Toteutuneen otokseni koko on siis 10 prosenttia perusjoukosta. Eniten sosiaalityön opiskelijoita koulutti Tampereen yliopisto 440:llä opiskelijallaan. Muiden yliopistojen järjestys opiskelijoiden määrässä suurimmasta pienimpään oli seuraava: Itä-Suomen yliopisto, Lapin yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Helsingin yliopisto ja viimeisimpänä Turun yliopisto, jossa opiskelijoita oli kyseisenä

lukuvuonna 181. Lähetin kyselylomakkeen kullekin opiskelijalle yhteensä kaksi kertaa ja toinen, noin kuukauden kuluttua ensimmäisen jälkeen lähetetty uusintakysely tuottikin vielä joitain kymmeniä vastuksia.

Tavoitteeni oli kerätä 200 vastaajaa, eikä tavoitteesta jäänyt puuttumaan paljoakaan. Kyselylomaketta käytettäessä on vaikeaa saada kovinkaan korkeita vastausprosentteja (Valli 2015, 27–30), mutta toisaalta suurikaan otos ei koskaan kerro täydellistä totuutta perusjoukosta (Heikkilä 2010, 34). Vastaajat ovat esimerkiksi saattaneet painottua niin, etteivät heidän vastauksensa edusta perusjoukkoa kovinkaan hyvin. Oman tutkimukseni kohdalla kyselyyn vastanneet saattoivat esimerkiksi olla kiinnostuneempia aihepiiristä muita opiskelijoita enemmän. Lomakkeessa esittämäni kysymykset saatettiin ymmärtää eri tavoin kuin ne olin tarkoittanut. Vaikka lomakkeeseen oli mahdollista vastata anonyymisti, saattoivat opiskelijat silti häveliäisyssyistä vastata vastoin todellista mielipidettään ja valita yleisesti hyväksytyinä pitämiään vastausvaihtoehtoja.

En myöskään voi tietää, kuinka huolellisesti tai totuudenmukaisesti opiskelijat vastasivat. Mielipiteitä, asenteita ja arvoja kysyttäessä vastaustilanteen ulkopuolisilla tekijöillä saattaa olla paljon vaikutusta vastauksiin (Suhonen 2006, 277). Opiskelijan mielentila, väsymysaste, hetkeä aikaisemmin saatu huono arvosana tai hankaluudet kurssi-ilmoittautumisessa saattoivat kaikki vaikuttaa tämän antamiin vastauksiin. Lomakkeella saattoi lisäksi halutessaan osallistua elokuvalippujen arvontaan ja on mahdollista, että osa vastaajista ei täyttänyt lomaketta kovinkaan huolellisesti jos arvonta kiinnosti tutkimukseen osallistumista enemmän (esim. Vilka 2007, 66). Ajattelen kuitenkin että tästä huolimatta arvonnasta oli tutkimukselleni enemmän hyötyä kuin haittaa. Itsekin yliopisto-opiskelijana tiedän miten paljon erilaisia osallistumispyyntöjä opiskelija vastaanottaa kuukausittain ja siksi elokuvalipuilla motivointi saattoi erottaa oman kyselylomakkeeni muista. Vastaajista yli puolet halusi osallistua arvontaan. Vaikka linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin opiskelijoiden henkilökohtaiseen sähköpostiin, kysely itsessään ei ollut suljettu. En siis voi olla varma etteikö kyselyyn olisi vastannut myös joku, joka ei ole sosiaalityön opiskelija. Toisaalta saamiani vastauksia tarkastellessani tällainen mahdollisuus tuntuu melko epätodennäköiseltä. Vastauksiin on arvioni mukaan nähty vaivaa. Saamiani tuloksia ei varauksetta voi yleistää kaikkia Suomessa sosiaalityötä opiskelevia koskeviksi, mutta toisaalta suhteellisen iso tutkimusjoukko ja tilastollinen käsittely tukee tulosten yleistettävyyttä.

Aineistonkeruun päätyttyä siirsin saamani aineiston SPSS-ohjelmaan (Statistical Package for Social Sciences). Minun ei tarvinnut koodata muuttujien arvoille numeroarvoja (Singh 2007, 82), sillä olin tehnyt sen jo e-lomake-verkkolomakeohjelmistoon. Aineisto siirtyi SPSS-ohjelmaan numeroarvoineen. Tarkistin näin syntyneen havaintomatriisin virheellisten tai puuttuvien vastausten varalta (Emt., 84). Puuttuvat vastaukset olivat aineistossani selvästi satunnaisia ja olen käsitellyt aineiston jättäen puuttuvat tai puutteelliset vastaukset kokonaan pois kustakin analyysistä. En kuitenkaan poistanut puutteellista vastausta antanutta havaintoyksikköä, sillä aineistoni koko olisi tuolloin supistunut liikaa. Jonkun vastauksen puutteelliseksi jättänyt vastaaja tuotti kuitenkin monen muun kysymyksen yhteydessä käyttökelpoista tietoa, jota en halunnut hävittää. (Vilkkä 2007, 108–109.)

Tutkimuskysymyksiini vastatakseni tarvitsin ennen kaikkea kuvailevaa tietoa kyselyllä saamastani aineistosta (esim. Lewin 2005, 224). Olen tarkastellut aineistoani kattavasti frekvenssijakaumien avulla, joka on selventänyt muuttujien saamien arvojen osuuksia koko aineistosta. Analyysin kohteeksi olen valinnut näistä arvioni mukaan vain olennaisimmat. Olen toisaalta halunnut myös syventää saamaani informaatiota ja selvittää sitä, vaikuttavatko jotkut aineistoni muuttujat toisiinsa. Tähän olen hyödyntänyt ristiintaulukointia, sillä sen avulla on mahdollista havainnoida luokiteltujen muuttujien vaikutusta toisiinsa. Ristiintaulukoinneissa olen tarkastellut muuttujien välistä tilastollista merkitsevyyttä (p tai sig) ja hyödyntänyt siinä khiin neliö-testin Pearsonin testiä. (Heikkilä 2010, 214–215). Usein käytetty merkitsevyystason raja on  $p < 0,05$  ja käytän tätä rajaa myös omassa tutkimuksessani. Siistin SPSS-ohjelmalla laatimani taulukot ja kuviot havainnollisempaan muotoon Excel- ja Word-ohjelmien avulla. Pyrin hyödyntämään taulukoita ja kuvioita aineiston analyysissäni melko runsaasti, sillä ne esittävät saadun tiedon lukijalle helposti ymmärrettävässä muodossa. Kuvioita käytin tilanteissa, joissa halusin erityisesti korostaa tiettyjen lukujen ja osuuksien suhdetta toisiinsa. (Lewin 2005, 25.)

Usein aineistoa käsitellessä havaitaan tarve uusien muuttujien määrittämiselle ja erityisesti ristiintaulukoinneissa luokkien yhdisteleminen saattaa olla välttämätöntä. Näin on esimerkiksi tilanteissa, joissa muuttujalla on hyvin monta arvoa ja aineisto on pieni, jonka seurauksena aineiston hallinta ja tulkinta ovat hankalia (Heikkilä 2010, 133; Rohan 2012, 16.) Tässä tutkimuksessa olen luonut uusia muuttujia iästä (jakanut vastaajat kahteen eri ikäluokkaan, yli ja alle 30-vuotiaisiin) ja koulutusasteesta (luonut kaksi koulutusluokkaa, maisteri- ja kandiopiskelijat), sekä yhdistänyt yksittäisen muuttujan saamat Likert-asteikolliset arvot kolmeksi ryhmäksi (eri- ja samanmieliset sekä vastauksestaan epävarmat).

## 6.4 Kvalitatiivisen aineisto ja sen teemoittelu

Litteroin aineistoni sanatarkasti ja kokonaan, lukuun ottamatta alun käsitteenmäärittelykeskustelua ja lopun kiitoksia. Koska en tutkimuksessani kuitenkaan keskity tarkastelemaan esimerkiksi keskustelua tai puhetapoja, jätin suurimman osan tauoista, naurahduksista ja puheen sävyä kuvaavista havainnoista merkitsemättä, merkiten ne muistiin vain jos ajattelin niiden olevan erityisen merkityksellisiä puheenvuoron sisällölle. (Vilka 2017, 89). Aineiston litteroituani minulla oli 39 sivua tekstiä. Valmistauduin analysointivaiheeseen yksinkertaisesti tutustumalla aineistooni, sillä haastattelujen yksityiskohdat olivat jo ehtineet osin unohtua tai sekoittua keskenään.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruu kytkeytyy analyysiin tiiviimmin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kirjoitinkin jo haastatteluvaiheessa itselleni muistiin haastattelutilanteissa syntyneitä havaintoja ja alustavia tulkintoja, jotka pohjustivat lopullista analyysia. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 8–11.) Lisäksi erityisesti asiantuntijahaastattelun epistemologisiin käsityksiin sitoutuminen (luku 7.1) haastoi minut aloittamaan analyysin jo varhaisessa vaiheessa. Asiantuntijahaastattelujen tavoite on tuoda esiin faktoja, mutta pelkät opiskelijoiden näkemykset saamastaan opetuksesta eivät sinällään ole riittäviä. Haastattelujen faktaalua vaatii aiheen käsittelemistä monien eri lähteiden avulla, lähteiden vertailua sekä niiden hyödyntämistä jo haastatteluja laatiessa ja haastattelujen aikana. Niinpä olen sitonut kvalitatiivisen tutkimukseni alusta lähtien paitsi sosiaalityön kulttuurienvälistä koulutusta käsittelevään kirjallisuuteen, myös edellä tässä tutkimuksessa esitettyyn kvantitatiiviseen tutkimukseen sekä laatimaani koontiin suomalaisen sosiaalityön koulutuksen kansain- ja kulttuurienvälisyyttä kuvausten perusteella sisältävistä opintojaksoista. Samalla keräämäni kvalitatiivinen aineisto asettuu yhdeksi dokumentiksi muiden joukkoon ja voi auttaa löytämään uusia näkökulmia edeltävään aineistoon. (Alastalo & Åkerman 2010, 324–327.) Vertailen aineistoja keskenään erityisesti kymmenennessä luvussa.

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin teemoittelun. Teemoittellessaan tutkija etsii aineistostaan toistuvia teemoja, joiden perustalle sitten rakentaa tutkimuksen analyysin (Fereday & Muir-Cochrane 2006, 82). Tutkimuskysymysteni faktaalähtöisyys johtaa siihen, että myös laadullisessa tutkimuksessani olennaista on se, mitä tietoa aineisto sisältää. Teemoittelu soveltuikin analyysimenetelmäksi erityisesti silloin, kun tarkoituksena on etsiä vastauksia johonkin käytäntöön liittyvään ongelmaan tai kysymykseen (Eskola & Suoranta 1998, 128). Konkreettisuuden ja menetelmän vaatiman aineiston huolellisen luokittelun ja järjestelyn johdosta teemoittelulla on



yhtymäkohtia kvantitatiiviseen analyysiin (Boyatzi 1998, 5–6) ja koska tavoitteenani on ollut saada kaksi pienoistutkielmaani yhteneväiseksi ja vertailukelpoisiksi (ks.luku 8), tarjosi teemoittelu tähän hyvät mahdollisuudet. Huomasin kuitenkin, että kun teemoittelu näin muistuttaa joiltain osin kvantitatiivista analyysiä, herättää se samalla herkästi kiusauksen alkaa käsitellä aineistoyleistettävänä. Niinpä muistutin itseäni jatkuvasti siitä, etten voi ajatella jäsentäväni laadullisesta aineistosta suoraviivaisesti ja yksiselitteisesti yleistettävää faktatietoa. Eskola ja Suoranta (1998, 130–131) huomauttavat, että teemoitteluun liittyy myös muita haasteita. Analyysi saattaa esimerkiksi helposti pelkistyä sitaattikokoelmaksi ja teoriakytkökset jäädä puutteellisiksi. Toisaalta sitaattit palvelevat tutkimuksen lukijaa, sillä niiden avulla hän pääsee itsekin arvioimaan tutkijan analyysin mielekkyyttä ja yhteyttä alkuperäiseen aineistoon. Olenkin tutkimuksessani nostanut aineistostani esiin harkitusti sellaisia aineisto-otteita, joiden koen selventävän lukijalle analyysini temaattisia kokonaisuuksia.

Luettuani aineiston läpi useaan kertaan, aloin järjestää ja luokitella aineistoa hahmottaakseni sitä yhä paremmin ja löytääkseni yhtäläisyyksiä ja eroja eri haastattelujen välillä. Koska aineistoni on melko pieni, kykenin käsittelemään sitä melko pitkälle ilman sähköisiin apuvälineisiin turvautumista. Hyödynsin erilaisia värikoodeja, joiden avulla merkitsin aineistossa toistuvia käsitteitä tai aiheita. Tämän jälkeen kirjoitin löytämiäni yhtäläisyyksiä tekstinkäsittelyohjelmaan ja aloin hahmotella niistä teemakokonaisuuksia.

Jaoin aineiston ensin mukaillen tutkimuskysymyksiä (Eskola & Suoranta 1998, 127) kolmeen teemakokonaisuuteen: näkemyksiin saadusta koulutuksesta, toiveisiin koskien koulutusta ja käsityksiin sosiaalityön rooleista kulttuurienvälisyydessä. Teemakokonaisuudet auttavat osaltaan peilaamaan tutkimusta määrälliseen pienoistutkimukseeni, joka noudattaa pitkälti samaa rakennetta. Teemoitteluni ei kuitenkaan pelkistynyt näihin kokonaisuuksiin, vaan jatkoin teemoittelua näiden laajempien kokonaisuuksien sisällä. Teemat ovat esiteltä luvussa 8 ja lisäksi olen tiivistänyt ne taulukkomuotoon luvussa 9. Taulukot sisältävät teemat: *saadun koulutuksen kulttuurienvälisyyspuheen näkökulmat*, *näkökulmat saadusta itsereflektiokoulutuksesta*, *toiveet koskien kulttuurienvälisiä oppisisältöjä* ja *näkemykset sosiaalityön kulttuurienvälisistä rooleista*.

## 7. Kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa ja sosiaalityössä opiskelijoiden näkökulmasta - kvantitatiivinen tutkimus

### 7.1 Taustatiedot

Kyselylomakkeen alussa oleva "taustatiedot"-kysymysvalikoiman tuottaa tietoa muun muassa vastaajien iästä, sukupuolesta ja opiskeluhistoriasta. Tulokset (taulukko 1) ovat kiinnostavia jo itsessään, mutta hyödynnän niitä myös myöhemmin esitetyissä analyyseissa.

Taulukko 1. Vastaajien (N=187) taustatietoja

	<i>n</i>	%
<i>Ikä (v) (n=182)</i>		
20–29	103	57
30–62	79	43
<i>Sukupuoli (n=187)</i>		
nainen	175	94
mies	9	5
muu	3	1
<i>Pidempiaikainen asuminen ulkomailla työn/opiskelun/muun vuoksi (n=186)</i>		
kyllä	81	43,3
ei	105	56,4
<i>Maahanmuuttaja lähipiirissä (n=185)</i>		
kyllä	92	50
ei	93	50
<i>Opiskeluvaihe (n=186)</i>		
Suorittaa kandidaatin tutkintoa	76	41
Suorittaa maisterin tutkintoa	110	59

Vastaajien ikäjakauma painottuu odotetusti 20–30-vuotiaisiin, eli yhdeksänkymmentäluvun molemmin puolin syntyneisiin. Osa vastaajista edustaa kuitenkin vanhempaa ikäluokkaa, vanhimman vastaajan syntymävuoden ollessa 1955. Ikäjakauma on sen verran epätasainen ja voimakkaasti painottunut, että jatkossa käsittelen ikämuuttujaa pelkistetyksi jaettuna alle ja yli 30-vuotiaisiin erityisesti tilastollista merkitsevyyttä tarkastellessani.

Vastaajista valtaosa merkitse sukupuolekseen naisen. Tulos oli odotettavissa, sillä suurin osa sosiaalityön opiskelijoista ja sosiaalityöntekijöistä Suomessa on naisia (Juhila 2006, 15). Sukupuolijakauman vinouman vuoksi ja miesten ja muuta sukupuolta edustavien vastaajien määrän ollessa näin alhainen, en tässä tutkimuksessa käytä sukupuolta muuttujana analyyseissani. Minua kiinnosti kyselylomaketta laatiessani myös tietää kuinka moni vastaajista oli asunut, työskennellyt tai opiskellut ulkomailla. Ajattelin tämän tiedon mahdollistavan pohdinnan lomakkeeseen vastanneiden opiskelijoiden motiiveista osallistua kulttuurienvälisyyttä käsittelevään tutkimukseen samoin kuin heidän yleisestä kiinnostuksestaan kulttuurienvälistä opetusta kohtaan. Samasta syystä tiedustelin myös sitä, kuuluiko opiskelijan lähipiiriin maahanmuuttajataustaisia ihmisiä. Miltei puolet vastaajista lukee lähipiiriinsä kuuluvaksi maahanmuuttajan ja yllättävän moni on samoin oleskellut pidempään ulkomailla. Saattaa siis olla että vastaajissa painottuivat opiskelijat, joille kulttuurienvälisyys oli aiheena erityisen läheinen, joskin tämän arvion lopulliseksi vahvistamiseksi tarvittaisiin laajempaa tietoa sosiaalityön opiskelijoiden keskimääräisestä ulkomailla asumisesta ja suhteista maahanmuuttajataustaisiin ihmisiin.

Halusin myös selvittää vastaajien jakautumisen opiskelujen eri vaiheisiin, jotta voisin nähdä painottuuko kulttuurienvälisyys eri tavoin eri kohdassa opiskelua. Pyysin vastaajia erittelemään opintojensa tämän hetkisen vaiheen kandidaatin tai maisterivaiheen ensimmäiseen, toiseen, kolmanteen tai näitä useampaan vuoteen. Vastaajien oli mahdollista myös valita suorittavansa maisterivaiheen täydentäviä opintoja. Täydentäviä opintoja suoritetaan silloin, kun opiskelijalla on jo taustallaan tutkinto sosiaalialan ammattikorkeakoulusta tai muu kuin sosiaalityön tutkinto yliopistosta. Tällöin opiskelija saa hyväksiluettua aiemman koulutuksensa avulla osan alemman korkeakoulututkinnon opinnoista ja voi näin aloittaa maisterivaiheen nopeammin. Käsittelen tässä tutkimuksessa maisteri- ja kandidaattia kokonaisuuksina ilman erillisiä tarkennuksia, sillä ratkaisu mahdollistaa kattavampien tilastollisten analyysien suorittamisen. Täydentäviä opintoja suorittavat opiskelijat olen sisällyttänyt maisterin tutkintoa suorittaviin. Vastaukset jakaantuvat melko tasaisesti, joskin maisterivaiheen opiskelijat ovat vastaajissa selvä enemmistö.

## 7.2 Näkemykset ja toiveet kulttuurienvälisyydestä koulutuksessa

Laatimassani kyselylomakkeessa esitetään väitemuodossa, että saatu sosiaalityön koulutus työharjoittelut mukaan lukien on sisältänyt opetusta maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa työskentelyyn. Vastaajista vain 8 prosenttia on täysin samaa mieltä väitteen kanssa, kun taas kokonaan ilman maahanmuuttajien kanssa tehtävään työhön liittyvää koulutusta kokee jäävänsä 23 prosenttia. Suurin osa vastaajista valitsee kuitenkin vastauksensa näiden kahden ääripään väliltä. Osin samaa mieltä väitteen kanssa on 25 prosenttia ja osin eri mieltä 30 prosenttia. Kokonaisuutena arvioiden kielteisten vastausten painoarvo on myönteisiä selvästi suurempi, eli koulutuksen ei koeta tarjoavan paljonkaan opetusta maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa työskentelyyn. Lisäksi yhteensä 18 vastaajaa tuo esiin kyselylomakkeeni avoimissa vastauskentissä, että kulttuurienvälisyyskoulutusta ja -tietoa ei joko oltu saatu sosiaalityön opinnoissa ollenkaan, tai se oli peräisin valinnaisilta kursseilta tai itse valitun ja aiheeseen liittyneen kandidaatin- tai gradututkielman aihepiiristä.

On kiinnostavaa verrata lukuja Kohlin, Kohlin, Huberin ja Faulin (2010, 13) tutkimukseen, jossa jopa 70 prosenttia tutkituista yhdysvaltalaisista sosiaalityön opiskelijoista koki, että kulttuurisella moninaisuudella on ollut suuri painoarvo saadussa koulutuksessa. Vaikka oman lomakkeeni kysymys ei vertaudukaan täysin Kohlin, Kohlin, Huberin ja Faulin tutkimuksen kysymykseen, Yhdysvalloissa opiskelevien vastaajien antama arvio koulutuksen monikulttuurisuussisällöistä ei näytä pätevän suomalaisessa kontekstissa. Oman tutkimukseni valossa vaikuttaa siltä, että suomalaisessa sosiaalityön koulutuksessa monikulttuurisuussisällöt ovat Yhdysvaltojen vastaavaa koulutusta vähäisemmässä roolissa. On mahdollista että taustalla vaikuttaa suomalaisen yhteiskunnan hidas monikulttuuristuminen, kuten tässä tutkimuksessa on jo aiemmin todettu.

Kulttuurienväliseen asiakastyöhön liittyvän koulutuksen koetun vähäisyyden selittävänä tekijänä voi olla myös suomalaisen sosiaalityön koulutuksen tutkimuspainotteisuus (esim. Karvinen-Niinikoski 2005, 260–263; Lähteinen ym. 2017, 8), joka saattaa osaltaan vaikuttaa siihen ettei asiakastyötä tai muita käytännön taitoja harjoitella kovinkaan paljon (Aaltonen & Anoschkin & Jäppinen & Kotiranta & Wrede & Hiltunen 2008, 13–14). Asiakastyön harjoittelu korostuu työssäoppimisjaksojen aikana, mutta kaikki opiskelijat eivät sen aikana välttämättä kohtaa maahanmuuttaja-asiakkaita, tai eivät edes välttämättä suorita harjoittelua asiakastyössä. Opiskelijat ovat aiemminkin kaivanneet lisää sosiaalityön käytäntöön harjoittavaa koulutusta, mutta toisaalta

sosiaalityö on Suomessa vahvasti akateeminen ammatti ja käytännön vahva painottuminen saattaisi lähentää sitä liikaa ammattikoulutukseen (Emt., 13–14).

Ristintaulukoin edellä mainitun kysymyksen (koulutuksen sisältämä opetus maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa työskentelyyn) vastaukset koulutusasteen kanssa. Ennakko-oletukseni oli, ettei suuria eroja kandidaatin- ja maisterintutkintoa suorittavien vastaajien joukosta löydy. Oletukseni perustui aiemmin suorittamaani kurssitarjontatarkasteluun, jonka mukaan suurin osa kulttuurienvälisyyteen liittyvistä kursseista sisältyi jo kandidaatintutkintoon. Erot koulutusasteiden välillä ovatkin melko pieniä, muutaman prosenttiyksion päässä toisistaan, eikä kandidaatin- ja maisterintutkintoa opiskelevien vastausten välillä ole tilastollista merkitsevyyttä. Merkittävin ero havaitaan "ei samaa eikä eri mieltä"- vastausvaihtoehdon kohdalla, jonka valitsee aineistossa 20 prosenttia kandidaatintutkintoa suorittavista ja vain 11 prosenttia maisterintutkintoa opiskelevista. Tämän kysymyksen kohdalla opintojensa alkupuolella olevat opiskelijat tuntevat siis mahdollisesti enemmän epävarmuutta arvioidessaan koulutuksensa sisältöä.

Seuraavaksi selvitän vastaajien näkemyksiä erityisesti maahanmuuttaja-asiakkaaseen liittyvän kulttuurienvälisyyden esiintymisestä koulutuksessa seitsemän eri osa-alueen avulla (taulukko 2).

**Taulukko 2. Vastaajien näkemykset kulttuurienvälisyydestä koulutuksessa.**

<b><i>Nykyiseen sosiaalityön koulutukseeni (työharjoittelu mukaan lukien) on sisältynyt</i></b>	<b><i>Täysin eri mieltä</i></b>	<b><i>Osittain eri mieltä</i></b>	<b><i>Ei samaa eikä eri mieltä</i></b>	<b><i>Osittain samaa mieltä</i></b>	<b><i>Täysin samaa mieltä</i></b>	<b><i>n</i></b>
<i>Tietoa eri kulttuureille ominaisista vuorovaikutus- ja käyttäytymissäännöistä</i>	70 (38 %)	65 (35 %)	13 (7 %)	36 (19 %)	2 (1 %)	186
<i>Tietoa maahanmuuttajia koskevista palveluista tai palvelujärjestelmästä Suomessa</i>	44 (24 %)	61 (33 %)	37 (20 %)	39 (21 %)	5 (3 %)	186
<i>Tietoa sellaisten kulttuurien piirteistä ja ominaisuuksista jotka eroavat omasta kulttuuristasi</i>	55 (30 %)	54 (29 %)	28 (15 %)	45 (24 %)	4 (2 %)	186
<i>Tietoa maahanmuuttajien taustoista, esimerkiksi maahantulon syistä</i>	39 (21 %)	50 (27 %)	32 (17 %)	55 (30 %)	10 (5 %)	186
<i>Tietoa pakolaisten kokemuksista ja reiteistä kotimaasta tulomaahan</i>	66 (35 %)	61 (33 %)	26 (14 %)	31 (17 %)	2 (1 %)	186

<i>Tietoa pakolaisuuteen liittyvien traumaattisten kokemusten vaikutuksista ihmiseen tai hänen kanssaan työskentelyyn</i>	50 (27 %)	59 (32 %)	26 (14 %)	43 (23 %)	8 (4 %)	186
<i>Tietoa sosiaalityöntekijän työtehtävistä ja vastuista maahanmuuttajiin liittyen</i>	53 (28 %)	54 (29 %)	38 (20 %)	38 (20 %)	3 (2 %)	186

Vastaukset jakautuvat selvästi siten, että hyvin pieni osuus vastaajista on täysin samaa mieltä nimettyjen osa-alueiden sisällyttämisestä koulutukseen ja vastaavasti enemmistö on täysin tai osittain eri mieltä niiden esiintymisestä koulutuksessa. Vastaajat kokevat saaneensa erityisen vähän tietoa pakolaisten kokemuksista ja reiteistä kotimaasta tulomaahan sekä eri kulttuureille ominaisista vuorovaikutus- ja käyttäytymissäännöistä. Toisaalta saatu koulutus on osan mielestä kuitenkin edes jossain määrin sivunnut jokaista kysytyistä osa-alueista. Eniten tietoa vastaajat katsovat saaneensa maahanmuuttajien taustoista, esimerkiksi maahantulon syistä. Suurin osa vastaajista kokee kuitenkin jääneensä koulutuksessa paitsi myös tästä osa-alueesta. Eniten epävarmuutta vastaajissa herättävät maahanmuuttajiin liittyviä palveluja ja palvelujärjestelmiä sekä sosiaalityöntekijän maahanmuuttajiin liittyviä työtehtäviä ja vastuita käsittelevien osa-alueiden sisällyttäminen koulutukseen. Opiskeluvaihe ei vaikuta merkittävästi vastauksiin, eli pidemmälle opiskelleet eivät koe opintojen sisältäneen kysytyjä osa-alueita juurikaan enempää kuin vähemmän aikaa opiskelleet. Tämänkin aineiston valossa kulttuurienvälisyyskoulutus vaikuttaa siis painottuvan opiskelujen alkuvaiheeseen.

Lomakkeen seuraavassa kysymyksessä tiedustelen, kaipaavatko vastaajat edellisessä kysymyksessä mainittuja osa-alueita koulutukseensa (taulukko 3). Myös Pösö (2014, 28–29) paikantaa tarpeen selvittää ne osa-alueet, joihin koulutuksen tulisi keskittyä kulttuurienvälisen työskentelyn valmiuksia luodakseen. Pösö perustaahavainnon tutkimukseensa, jossa enemmistö tutkituista Suomessa työskentelevistä sosiaalityöntekijöistä koki etteivät heidän taitonsa vastanneet maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa työskentelyyn tarvittavia valmiuksia.

**Taulukko 3. Vastaajien toiveet kulttuurienvälisyydestä koulutuksessa.**

<i>Haluaisin nykyisen sosiaalityön koulutukseni tarjoavan enemmän</i>	<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Osittain eri mieltä</i>	<i>Ei samaa eikä eri mieltä</i>	<i>Osittain samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>	<i>n</i>
<i>Tietoa eri kulttuureille ominaisista vuorovaikutus- ja käyttäytymissäännöistä</i>	5 (3 %)	3 (2 %)	26 (14 %)	68 (37 %)	83 (45 %)	185

---

<i>Tietoa maahanmuuttajia koskevista palveluista tai palvelujärjestelmästä Suomessa</i>	2 (1 %)	5 (3 %)	23 (12 %)	56 (30 %)	99 (54 %)	185
<i>Tietoa sellaisten kulttuurien piirteistä ja ominaisuuksista jotka eroavat omasta kulttuuristasi</i>	6 (3 %)	10 (5 %)	23 (12 %)	65 (35 %)	81 (44 %)	185
<i>Tietoa maahanmuuttajien taustoista, esimerkiksi maahantulon syistä</i>	5 (3 %)	11 (6 %)	24 (13 %)	72 (39 %)	73 (39 %)	185
<i>Tietoa pakolaisten kokemuksista ja reiteistä kotimaasta tulomaahan</i>	6 (3 %)	16 (9 %)	37 (20 %)	53 (29 %)	72 (39 %)	184
<i>Tietoa pakolaisuuteen liittyvien traumaattisten kokemusten vaikutuksista ihmiseen tai hänen kanssaan työskentelyyn</i>	3 (2 %)	3 (2 %)	12 (7 %)	38 (21 %)	126 (69 %)	182
<i>Tietoa sosiaalityöntekijän työtehtävistä ja vastuista maahanmuuttajiin liittyen</i>	2 (1 %)	1 (1 %)	17 (9 %)	54 (29 %)	110 (60 %)	184

---

Selvä enemmistö vastaajista toivoo koulutuksen tarjoavan enemmän tietoa kaikista nimetyistä osa-alueista. Lisää tietoa toivotaan erityisesti pakolaisuuteen liittyvien traumaattisten kokemusten vaikutuksista ihmiseen ja hänen kanssaan työskentelyyn sekä sosiaalityöntekijän työtehtävistä ja vastuista maahanmuuttajiin liittyen. Vähiten tietoa toivotaan pakolaisten kokemuksista ja reiteistä kotimaasta tulomaahan, joskin reilusti yli puolet vastaajista ilmoittaa olevansa osittain tai täysin samaa mieltä myös näiden tietojen tarpeellisuudesta koulutuksessaan. Sama osa-alue kerää eniten epävarmoja vastauksia.

Toiveet koulutuksen sisällöistä eivät nekään vaihteile merkittävästi koulutusasteen mukaan, eli eri vaiheessa opintojaan olleilla vastaajilla ei ole merkittävästi erilaisia toiveita koulutuksen kulttuurienvälisyssisällöistä. Kysymykseen oli myös mahdollista kuvata omin sanoin, mitä toivoisi koulutuksen tarjoavan ja 16 vastaajaa tarttui tähän mahdollisuuteen. Vastauksista kolmessa toivotaan lisää koulutusta koskien maahanmuuttajien kotoutumista. Muutoin vastaukset eroavat toisistaan ja koulutukselta halutaan tietoa muun muassa tapakulttuureista, psykososiaalisesta avusta, rasismista ja maahanmuuttajuuden risteämisestä muiden sosiokulttuuristen kategorioiden, esimerkiksi vammaisuuden kanssa.

Etiikka on erottamaton osa sosiaalityön kulttuurienvälisyyttä. Sosiaalityön ihmisoikeusammattillisen luonteen huomioiden eettinen työskentely etnisten vähemmistöjen ja erityisesti pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden kanssa ei sinällään eroa sosiaalityön etiikasta yleensä ja siksi koen tärkeäksi selvittää, kokevatko opiskelijat saavansa koulutukseltaan valmiuksia yleiseen eettiseen työskentelyyn (taulukko 4). Maahanmuuttaja-asiakkaat saattavat vaatia sosiaalityöntekijältä erityistä eettistä valveutuneisuutta, sillä esimerkiksi huomattavan suuri määrä Suomessa asuvista maahanmuuttajista kuuluu yhteiskunnan haavoittuvimpiin ryhmiin köyhyyttä ja sosiaalista ulossulkemista tarkasteltaessa (Pösö 2014, 24). Nykyisessä poliittisessa ilmapiirissä maahanmuuttajat ja erityisesti pakkomuuttajat ovat ihmisryhmä, joka tarvitsee apua saadakseen äänensä kuuluviin. Heihin kohdistuu lukuisia alistavia poliittisia käytäntöjä. (Sidhu 2015, 324.)

**Taulukko 4. Vastaajien mielipiteet etiikasta koulutuksessa.**

	<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Osittain eri mieltä</i>	<i>Ei samaa eikä eri mieltä</i>	<i>Osittain samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>	<i>n</i>
<i>Nykyinen sosiaalityön koulutukseni on tutustuttanut minut sosiaalityön eettisiin lähtökohtiin</i>	1 (1 %)	5 (3 %)	10 (5 %)	68 (37 %)	99 (54 %)	183

Yli puolet vastaajista kokee, että koulutus on perehdyttänyt heidät sosiaalityön etiikkaan. Vain alle prosentti ajattelee vastaavasti jääneensä täysin vailla koulutusta etiikasta. Tämänkään kysymyksen vastaukset eivät juuri eroa opiskeluasteen mukaan. Maisterivaiheen opiskelijat arvioivat saavansa hieman enemmän koulutusta etiikkaan liittyen, mutta erot ovat kokonaisuudessa varsin pieniä.

### 7.3 Näkemykset sosiaalityön rooleista kulttuurienvälisyydessä

Osassa kyselylomakkeen kysymyksistä keskityn selvittämään vastaajien näkemyksiä sosiaalityön ja sosiaalityöntekijän rooleista kulttuurienvälisyydessä ymmärtääkseni syvällisemmin heidän koulutussisältöihin liittyviä toiveitaan. Roolikäsityksillä on muutoinkin merkitystä, sillä sosiaalityöntekijän käsitys omasta ammatistaan vaikuttaa hänen toimintaansa sosiaalityöntekijänä (esim. Vaininen 2011, 244). Opiskelijoiden ymmärryksen koskien ammatin luonnetta, tehtäviä ja vastuita voidaan ajatella rakentuneen ainakin osin koulutuksen aikana. Siksi se, millaisia merkityksiä koulutus luo kulttuurienvälisyydestä sosiaalityön professiossa, ei ole yhdentekevää. Toisaalta opiskelijat kartuttavat ymmärrystään ammatista myös muista lähteistä ja paljolti myös



koetun perusteella. Siksi on kiinnostavaa tutkia paitsi näitä käsityksiä myös niiden kehittymistä koulutuksen ja toisaalta iän karttuessa.

Olen ensinnäkin kiinnostunut tietämään, kuinka tärkeänä osana ammattitaitoa kulttuurienvälistä osaamista ylipäättään pidetään. Ensimmäinen sosiaalityöntekijöiden rooleja käsittelevä kyselylomakkeen väitelause onkin seuraava: "mielestäni kulttuurienvälisen työskentelyn taidot ovat olennaisia sosiaalityöntekijän ammattitaidossa". Vastaukset painottuvat selvästi niin, että yli puolet vastaajista on täysin samaa mieltä väitteen kanssa ja 30 prosenttia osittain samaa mieltä. Yksikään vastaajista ei pidä kulttuurienvälisiä taitoja täysin merkityksettöminä ja vain puoli prosenttia vastaajista on edes osittain eri mieltä niiden olennaisuudesta osana ammattitaitoa. Seitsemän prosenttia vastaajista ei ole väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä. Kysymykseen vastasi 185 opiskelijaa. Vastaukset painottuvat siis selkeästi siten, että kulttuurienvälisiä taitoja pidetään miltei yksimielisesti ainakin jokseenkin tärkeinä. Samankaltaiseen tulokseen päätyvät myös Pivoriené ja Ūselyté (2013), joiden tutkimuksessa viimeistä vuottaan opiskelevista sosiaalityön opiskelijoista miltei 60 prosenttia katsoo kulttuurisen kompetenssin olevan hyödyksi kaikenlaisessa sosiaalityössä, kun vastaavasti vain alle 10 prosenttia on eri mieltä sen tarpeellisuudesta.

Näkemyserot näyttäytyvät edellistä voimakkaampina, kun vastaajien näkemykset sosiaalityöntekijän rooleista kulttuurienvälisyyttä koskien syventyvät lisää erityisesti vaikuttamisen näkökulmasta (taulukko 5). Kysymykset tuovat näkyviksi myös vastaajien käsityksiä sosiaalityöntekijän rooleista työajalla ja sen ulkopuolella.

**Taulukko 5. Vastaajien näkemykset sosiaalityöntekijän roolista.**

Mielestäni sosiaalityöntekijän rooliin kuuluu	<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Osittain eri mieltä</i>	<i>Ei samaa eikä eri mieltä</i>	<i>Osittain samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>	<i>n</i>
<i>Poliittiseen päätöksentekoon vaikuttaminen maahanmuuttajien tilanteen parantamiseksi</i>	0 (0 %)	12 (6 %)	53 (28 %)	68 (37 %)	53 (28 %)	186
<i>Vaikuttaminen maahanmuuttajille tarjottavien palvelujen saantiin ja niiden laadun parantamiseen työpaikalla</i>	0 (0 %)	3 (2 %)	19 (10 %)	75 (40 %)	89 (48 %)	186
<i>Rasistisiin ihmistenvälisiin keskusteluihin puuttuminen</i>	2 (1 %)	7 (4 %)	22 (12 %)	50 (27 %)	105 (56 %)	186

---

<i>työajalla</i>						
<i>Rasistisiin ihmistenvälisiin keskusteluihin puuttuminen työajan ulkopuolella</i>	8 (4 %)	24 (13 %)	47 (25 %)	57 (31 %)	49 (26 %)	185
<i>Rasistisiin julkisiin keskusteluihin puuttuminen</i>	6 (3 %)	18 (10 %)	49 (26 %)	63 (34 %)	49 (26 %)	185

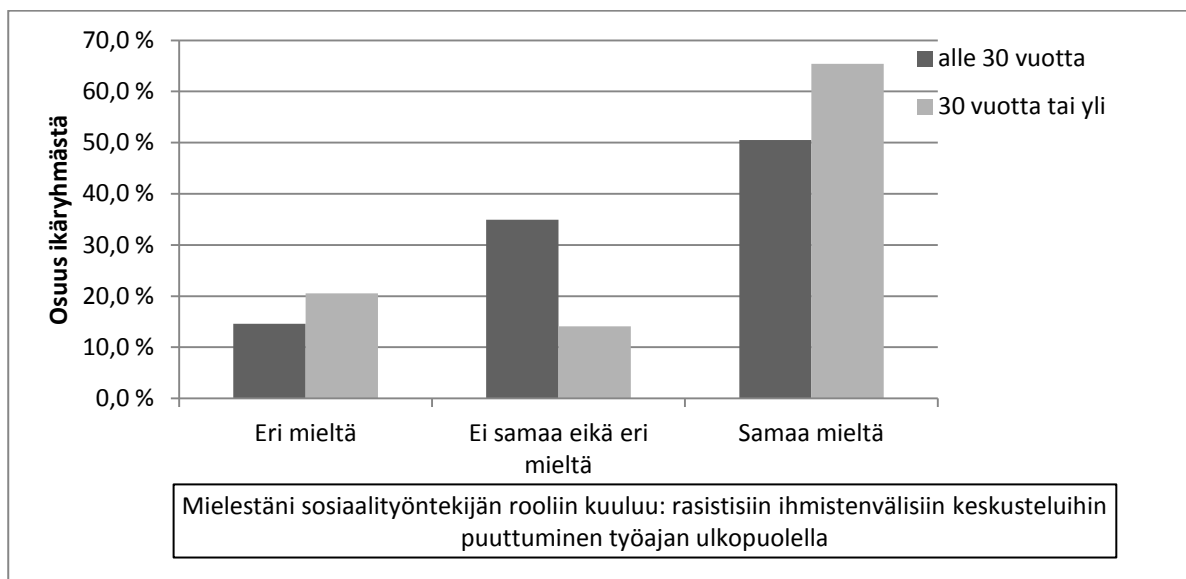
---

Vahvimmin sosiaalityöntekijän rooliin katsotaan sisältyvän maahanmuuttajien ja etnisten ryhmien hyvinvoinnin edistäminen työajalla. Jos "osittain samaa mieltä" ja "täysin samaa mieltä"- vastaukset yhdistetään, liki 90 prosenttia vastaajista on sitä mieltä, että sosiaalityöntekijän rooliin kuuluu vaikuttaa maahanmuuttajille työpaikalla tarjottavien palvelujen saatavuuteen ja laatuun. Työajalla kuultuihin rasistisiin ihmistenvälisiin keskusteluihin puuttumisen sisällyttää sosiaalityöntekijän rooliin samoin valtaosa vastaajista. Näissä kahdessa kysymyksessä myös "ei samaa eikä eri mieltä"- vastausten määrä on selvästi vähäisin. Vastaajat siis kokevat mahdollisesti vähiten epävarmuutta arvioidessaan sosiaalityöntekijän rooleja työpaikalla.

Julkisilla areenoilla tai työpaikan ulkopuolella roolit eivät kuitenkaan enää ole yhtä selviä. Maahanmuuttajien hyvinvointia edistävään poliittiseen päätöksentekoon vaikuttamisen sosiaalityöntekijän rooleihin liittää täysin tai osittain 65 prosenttia vastaajista. Tässä kysymyksessä ei samaa eikä eri mieltä olevien vastaajien osuus on myös suurin. Rasistisiin ihmistenvälisiin keskusteluihin työajan ulkopuolella ja julkisiin rasistisiin keskusteluihin puuttumisen merkitsee osittain tai täysin sosiaalityöntekijän rooleihin kuuluvaksi 60 prosenttia tai alle. Vaikka vastuun maahanmuuttajien asemaan ja rasismiin vaikuttamisesta nähdäänkin korostuvan erityisesti työpaikalla ja -ajalla, näkyy vastauksissa kuitenkin selvästi se, että useimpien vastaajien mukaan sosiaalityöntekijän ei sovi kokonaan luopua heikommassa asemassa olevien etujen edistämisestä työpaikan ulkopuolellakaan. Työpaikan ulkopuolelle ulottuvan ja oman asiakaskunnan rajat ylittävän vaikuttamistyön sisällyttäminen sosiaalityöntekijän rooliin lisää ammattiin poliittisen, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja muutostyöhön kytkeytyvän ulottuvuuden.

Selvittääkseni iän vaikutusta kulttuurienvälisiä rooleja näkemyksiin ristiintaulukoin edellä esitettyjä väitteitä sosiaalityöntekijän rooleista vastaajien iän (yli ja alle 30-vuotiaat) kanssa. Iällä ei analyysin mukaan ole tilastollista merkitsevyyttä mielipiteisiin. Poikkeuksen tekee väite, jonka mukaan

sosiaalityöntekijän rooliin kuuluu rasistisiin ihmistenvälisiin keskusteluihin puuttuminen työajan ulkopuolella (kuvio 2).



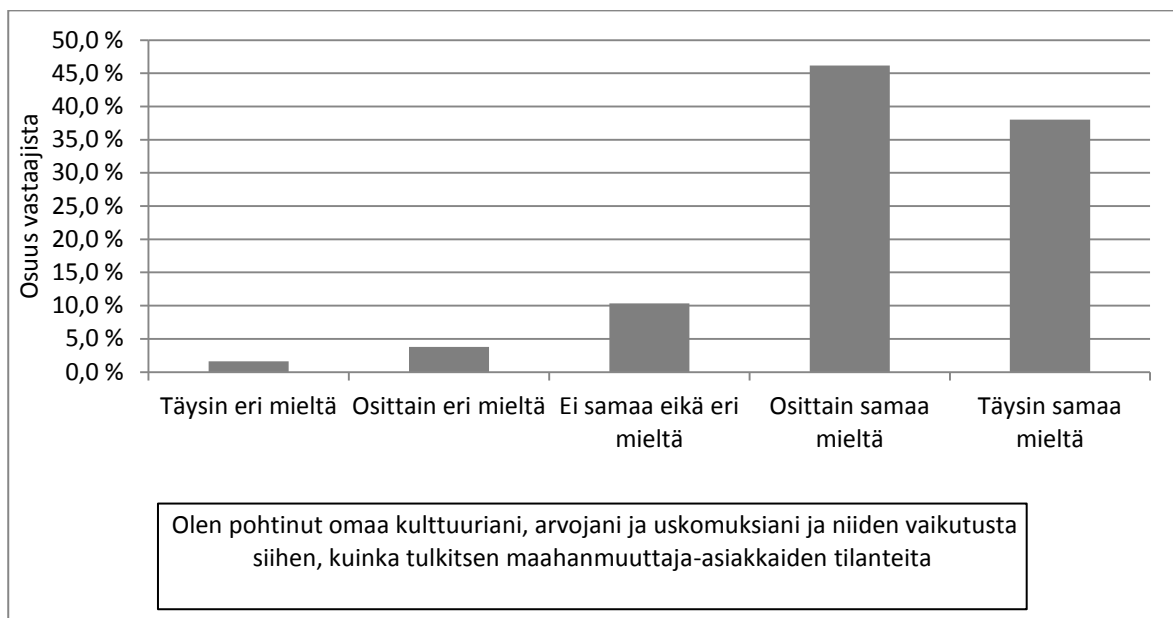
**Kuvio 2 Vastaajien mielipide sosiaalityöntekijän roolista työn ulkopuolisissa rasistisissa ihmistenvälisissä keskusteluissa ikään suhteutettuna (N=181).**

Tämän väitteen kohdalla tilastollinen merkitsevyys on olemassa ja khiin neliön kaksipuoleinen merkitsevyys on 0,006. Tilastollinen merkitsevyys ei kuitenkaan itsessään vielä kerro paljoakaan, eikä sen perusteella voida osoittaa kausaliteettia (Barnes & Lewin 2005, 234). Ilmiötä tilastollisen merkitsevyyden taustalla on siis syytä tutkia tarkemmin. Kuvion 3 avulla merkitsevyyden aiheuttaja onkin helppo huomata: alle 30-vuotiaat valitsevat vanhempia huomattavasti useammin vaihtoehdon "ei samaa eikä eri mieltä". Vaikka iän ei siis voida tämän tutkimuksen perusteella sanoa vaikuttavan opiskelijoiden näkemyksiin sosiaalityöntekijän rooleista, on mahdollista että vanhempien vastaajien mielikuva sosiaalityön rooleista on nuorempia vakiintuneempi, kun se nuoremmilla saattaa olla vielä häilyvämpi. Samaa kysymystä koulutusasteen valossa tarkasteltuna kandi- ja maisterivaiheen opiskelijoiden vastausten erot eivät ole merkitseviä.

Iän vaikutusta on tutkittu ennenkin ja sen on arveltu kasvattavan opiskelijoiden kulttuurista osaamista (Kohli & Kohli & Huber & Faul 2010, 23). Toisaalta Kimin (2015, 92) tutkimuksen mukaan opiskelijan iällä ei vaikuta olevan mitään vaikutusta valmiuksiin tehdä kulttuurienvälistä työtä, joskin valmiudet kyllä kasvoivat opintojen edetessä. Oma tutkimukseni ei sinänsä mittaa opiskelijoiden kulttuurienvälisiä taitoja, mutta kuten edellä osoitan, ikä ei vaikuta merkittävästi ainakaan opiskelijoiden käsityksiin kulttuurienvälisistä rooleista. Yhdysvaltalaisia sosiaalityön

opiskelijoita (n=513) tarkastelleessa tutkimuksessa saatu koulutus ei lisännyt kulttuurista kompetenssia. Sen sijaan opiskelijoiden käsitykset kulttuurienvälisyydestä muuttuivat koulutuksen myötä konservatiivisemmiksi. Tutkijoiden arvion mukaan takaperoinen kehitys johtuu joko iän joustamattomiksi muuttamista mielipiteistä, tai siitä että opiskelu oli aloitettu aikana, jolloin kulttuurienvälisyyteen ei vielä keskitytty kovinkaan paljon. (Kohli ym. 2010, 23.)

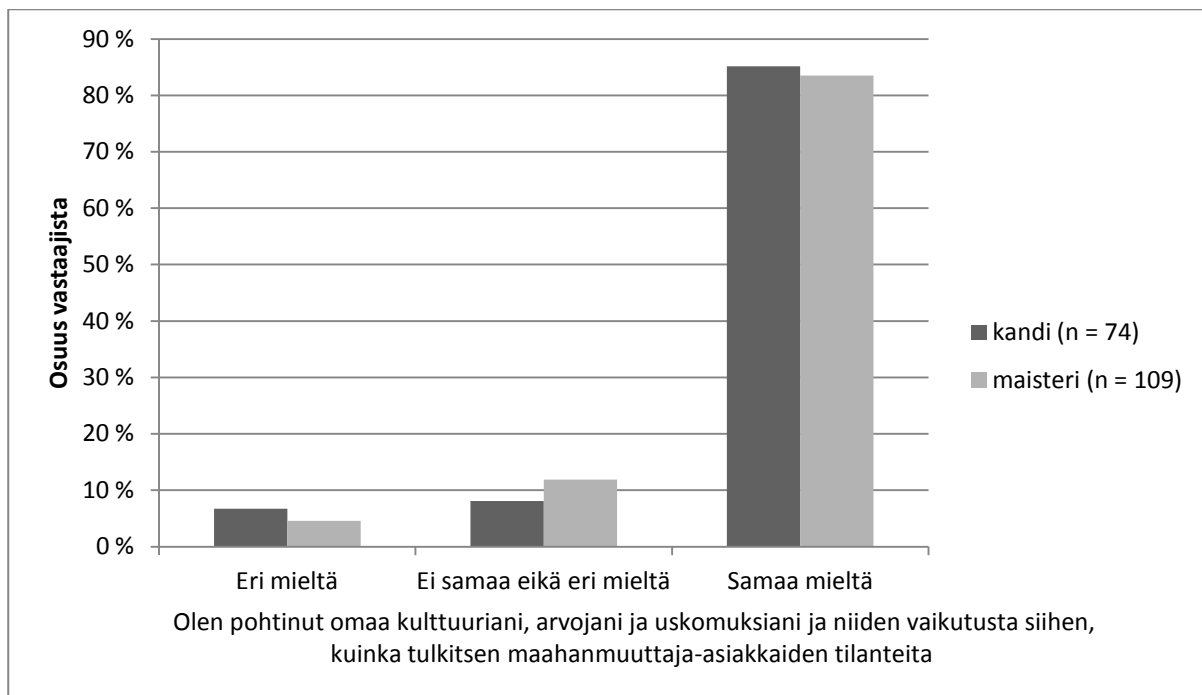
Miltei jokainen kulttuurista osaamista käsittelevä tutkimus nostaa esiin itsereflektion merkityksen onnistuneessa kulttuurienvälisessä työskentelyssä, kuten olen edellisissä luvuissa osoittanut. Kuvio 3 on nähtävissä vastaajien arviointia omasta kulttuurienvälisyyttä koskevasta itsereflektoinnistaan.



**Kuvio 3. Vastaajien näkemys kulttuurisesta itsereflektoinnistaan (N=184)**

Vastaajista valtaosa on oman arvionsa mukaan pohtinut oman kulttuurinsa ja arvojensa vaikutusta maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa työskentelyyn. Itsereflektointia harjoittaneiden määrä on niin suuri, että tässä suhteessa koulutus vaikuttaa onnistuneen erinomaisesti. Tulos on osin yllättäväkin, sillä aiemmin tarkastelemissani kurssikuvauksissa itsereflektio ei käsitteenä juurikaan esiintynyt. On kuitenkin varsin mahdollista että opettajat, harjoittelujen ohjaajat tai esimerkiksi kurssikirjallisuus nostavat itsereflektiota aktiivisesti esiin virallisten kurssisisältöjen ulkopuolella. Voi myös olla niin, että halu itsereflektioon herää opiskelijoissa muista syistä kuin koulutuksen herättämänä. Kvantitatiivinen tutkimukseni ei valitettavasti anna vastausta siihen, kuinka paljon koulutus on edesauttanut itsereflektiivistä pohdintaa. Aineistoni avulla on kuitenkin mahdollista

tarkastella sitä, katsovatko vastaajat itserefleksionsa kasvaneen koulutuksen edetessä. Kuviossa 4 ristiintaulukoin keskenään koulutusasteen ja vastaajien näkemykseen omasta kulttuurisesta itsereflektiivisyydestään.



**Kuvio 4. Vastaajien näkemys kulttuurisesta itsereflektoinnistaan koulutukseen suhteutettuna. Kuvaajan pylväät osoittavat kunkin vastausvaihtoehdon kohdalla vastaajien prosenttiosuuden suhteutettuna koulutusasteryhmään.**

"Täysin eri mieltä"- ja "osittain eri mieltä"- vastaukset on kuviossa yhdistetty "eri mieltä"-vastaukseksi ja "osittain samaa mieltä"- ja "täysin samaa mieltä"-vastaukset "samaa mieltä"-vastaukseksi. Yhdistin järjestysasteikon luokat, koska yksittäisten frekvenssien luokat olivat pieniä, eikä niiden ristiintaulukointi tuottanut tilastollista merkitsevyyttä. Merkitsevyyttä ei kuitenkaan syntynyt yhdistämisen avullakaan ( $p=0,603$ ).

Kuviota 4 tarkasteltaessa huomataan, ettei itserefleksion määrä juurikaan kasva koulutuksen edetessä. Maisterivaiheen opiskelijat vastaavat kyllä kandidivaiheen opiskelijoita useammin olevansa täysin samaa mieltä väitteen kanssa ja kandidivaiheen opiskelijat puolestaan valitsevat useammin "osittain samaa mieltä"-vastausvaihtoehdon. Prosentuaaliset erot ovat kuitenkin niin pieniä, ettei ole mielekasta sanoa maisterivaiheen opiskelijoiden harjoittavan erityisen paljon enemmän itsereflektiota.

Yllättävää on, että maisteriopiskelijat valitsevat kandidivaiheen opiskelijoita useammin "ei samaa eikä eri mieltä"-vastausvaihtoehdon, joskin prosentuaalisesti tämäkin ero on vähäinen, eikä siten välttämättä merkitse mitään erityistä. Nähdäkseni vastaajat ovat kyseisen vaihtoehdon valitessaan tarkoittaneet joko sitä, etteivät he osaa arvioida tai tunnistaa suorittamaansa kulttuurista itsereflektiota, tai vaihtoehtoisesti sitä, etteivät he pohdi asiaa aktiivisesti, vaikka itsereflektiota välillä harjoittavatkin. Se, että opinnoissaan pidemmällä olevat vastaajat valitsevat useammin tämän vaihtoehdon, voi kertoa siitä että he ovat kriittisempiä arvioidessaan omaa ajatteluaan, eivätkä välttämättä koe voivansa vastata kysymykseen myöntävästi yhtä helposti kun kandidaattivaiheen opiskelijat. Jos vastaus toisaalta kertoo kyvyttömyydestä tunnistaa reflektiivistä ajattelua, saattaa olla että yliopistot ovat kandidaattivaiheen opiskelijoiden koulutuksen aikana alkaneet keskittyä syvemmin itsereflektioon, jolloin heidän kykynsä hahmottaa sitä on maisterivaiheen opiskelijoita parempi.

Halusin kyselyssäni selvittää opiskelijoiden näkemystä omasta ihmisoikeusosaamisestaan neljän erityisesti maahanmuuttaja- ja pakolaistyölle oleellisen kansainvälisen sopimuksen suhteen (taulukko 6). Kulttuurienväliselle sosiaalityölle, kuten koko professiolle, ihmisoikeuksien ja niitä määrittävien sopimusten merkitys on kiistaton (esim. Banks 2008, 30.) Sosiaalityön opiskelijoista voi kasvaa todellisia, sosiaaliseen muutokseen tähtääviä ihmisoikeusammattilaisia vain, jos heillä on tietoa ja ymmärrystä ihmisoikeuslaeista ja asetuksista, esimerkiksi Geneven sopimuksesta (Webster, Arenas & Magaña 2010, 210). Yliopistojen kurssitarjonnan perusteella (luku 4.2) ihmisoikeuksia huomioitiin 19:sta kurssista viidessä ja ne oli mainittu miltei jokaisen yliopiston kurssikuvauksissa.

**Taulukko 6. Vastaajien tuntemus koskien kansainvälisiä sopimuksia (N=186)**

<b>Tunnen seuraavia pakolaisuuteen liittyviä kansainvälisiä sopimuksia</b>	<b>Täysin eri mieltä</b>	<b>Osittain eri mieltä</b>	<b>Ei samaa eikä eri mieltä</b>	<b>Osittain samaa mieltä</b>	<b>Täysin samaa mieltä</b>
Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus	33 (18 %)	49 (26 %)	37 (20 %)	52 (28 %)	15 (8 %)
Euroopan ihmisoikeussopimus	5 (3 %)	10 (5 %)	25 (13 %)	89 (48 %)	57 (31 %)
YK:n Yleissopimus lasten oikeuksista	3 (2 %)	7 (4 %)	17 (9 %)	70 (38 %)	89 (48 %)
Kidutuksen ja muun julman, epäinhimillisen tai halventavan kohtelun tai rangaistuksen vastainen yleissopimus	38 (20 %)	48 (26 %)	43 (23 %)	35 (19 %)	22 (12 %)

Vastaajat arvioivat tuntevansa parhaiten YK:n yleissopimuksen lasten oikeuksista. Sen kohdalla miltei puolet vastaajista on täysin samaa mieltä sopimuksen tuntemista koskevan väitteen kanssa ja enemmistö lopuistakin vastaajista osittain samaa mieltä. Myös Euroopan ihmisoikeussopimus tunnetaan melko hyvin, sillä osittain tai täysin samaa mieltä siihen liittyvästä osaamisestaan on yhteensä 79 prosenttia. Pakolaisten oikeusasemaa koskeva sopimus ja erityisesti kidutuksen ja muun julman, epäinhimillisen tai halventavan kohtelun tai rangaistuksen vastainen yleissopimus ovat vastaajille selvästi vieraampia. Koulutusaste ei juurikaan vaikuta vastaajien arvioon kansainvälisten sopimusten osaamisestaan. Yliopistojen kurssitarjontaa tarkastellessani ainakin sosiaalioikeuden kurssit oli sijoitettu usein kandidaatintutkintoon, joka saattaa selittää koulutusasteen merkityksen vähäisyyden sopimusten tuntemisessa, ainakin jos oletetaan kurssien sisältävän opetusta näistä sopimuksista.

Vastausten valossa vaikuttaa siltä, ettei ainakaan kahdella vastaajille vieraimmalla sopimuksella ole sosiaalityön koulutuksessa kovin suurta roolia. Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus, toisin kuin vastaajien kaksi parhaiten tuntemaa sopimusta, keskittyy pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden oikeuksiin, koskettaen melko rajattua ihmisryhmää. Näin ollen voi olla perusteltua, ettei sosiaalityön opiskelijoita kouluteta tuntemaan erityisesti tätä sopimusta, vaan vastuu koulutuksesta siirtyy työelämään sopimukseen liittyvää osaamista vaativalle työnantajalle.

Kidutuksen ja muun julman, epäinhimillisen tai halventavan kohtelun tai rangaistuksen vastainen yleissopimus on puolestaan luonteeltaan paljon laajempi ja merkittävä myös siksi, että YK:n kidutuksen vastainen komitea selvittää sopimuksen toteutumista säännöllisesti. Edellisessä selvityksessä vuonna 2016 Suomen valtiota kritisoitiin paitsi turvapaikanhakijoihin kohdistuneesta toiminnasta, myös muun muassa vankien epäasiallisesta kohtelusta, riittämättömästä puuttumisesta naisiin kohdistuneeseen väkivaltaan ja heikosta kyvystä tunnistaa ihmiskaupan uhreja (Ulkoministeriö 2016). Sopimus perustuu ajatukselle kaikkinaiseen väkivaltaan ja alistamiseen puuttumisesta ja niiden lopettamisesta. Sosiaalityön profession eettiset tavoitteet ovat niin yhteneväiset sopimuksen kanssa, että opiskelijoiden olisi hyödyllistä tuntea sen sisältö hyvin.

Kaiken kaikkiaan sosiaalityön kulttuurienväliset roolit vaikuttavat merkityksellistyvän opiskelijoille vahvasti etiikan kautta ja sosiaalityöntekijyyteen kytketään myös kulttuurienvälisen vaikuttamisen velvoite, joskin lähinnä työajalla. Valtaosa opiskelijoista tunnistaa kulttuurienvälisen osaamisen

osaksi yleistä sosiaalityöntekijän ammattitaitoa, eikä näe sitä tarpeelliseksi vain maahanmuuttajien kanssa työskenteleville työntekijöille.



## 8. Kulttuurienvälisyys sosiaalityön koulutuksessa ja sosiaalityössä opiskelijoiden näkökulmasta - kvalitatiivinen tutkimus

### 8.1 Näkemykset kulttuurienvälisyydestä saadussa koulutuksesta

Asiantuntija-opiskelijat, joihin tästä eteenpäin viitataan opiskelijoina, kokevat saadun pakollisen kulttuurienvälisyyskoulutus aineistossa yleisesti vähäiseksi ja kuvaavat koulutusta usein "pintapuoliseksi" tai "pintaraapaisuksi". Pakolliseen koulutukseen sisältyneitä kulttuurienvälisyysisältöjä ei pidetä riittävinä. Toisaalta opiskelijat katsovat, että vaikka pakollinen kulttuurienvälisyyskoulutus on koulutuksessa jäänyt vähäiseksi, ei pakollisuuden lisäämiselle välttämättä ole tarvetta, kunhan opiskelijalla on halutessaan mahdollisuus opiskella aihetta valinnaisissa opinnoissaan. Vastauksissa toistuukin usein ajatus siitä, että opiskelija on kykenevä itse määrittämään opintojensa suunnan ja painopisteet ja valitsemaan kurseja sen mukaan mihin aikoo työelämässä suunnata. Moni myös luottaa siihen, että työnantaja tarjoaa täydennyskoulutusta aiheisiin, joita kulloinenkin työ vaatisi.

*No suhteellisen vähän koen et sitä on saanu ja mulla se on justiin näiltä pakollisilta kursseilta. Et niillähän sitä on tullut jonkin verran sivuttua. Ja sit on ollut yksi sellainen pakollinen kurssi, joka oli niinku...kansainvälisestä sosiaalityöstä. Mut sit näitä valinnaisia on toki ollut joita ois voinut valita, mut mä en ole niitä sit ottanut. Mut justiin yhen kaverin kanssa puhuttiin niin sillä oli niit, oliko niitä kolme tai neljäkin sellasta kurssia kun se oli valinnaisena ottanut, kun sitä ehkä kiinnostaa tää aihepiiri enemmän kuin mua.*

Kulttuurienvälisyyteen syvennyttään opinnoissa sekä kandidivaiheessa että maisterivaiheessa. Pelkästään kulttuurienvälisyysisältöihin keskittyviä kurseja sisältyy miltei kaikkien koulutukseen. Näitä kurseja on koulutuksessa joko yksi tai kaksi kappaletta. Lisäksi aihepiiri tulee esiin muissa yhteyksissä, joista useimmin aineistossa toistuvat *harjoittelujaksot*, *pro gradu-tutkielma* ja siihen liittyvä seminaari sekä hiukan yllättäenkin *lastensuojeluun keskittyvät kurssit*. Kulttuurienvälisyys esiintyy koulutuksessa lähinnä rajatuissa yhteyksissä, eikä niinkään koko koulutusta halkovana teemana. Vaikuttaakin siltä että koulutuksen kulttuurienvälisyysisällöt käydään läpi tiettyjen, aiheesta kiinnostuneiden opettajien johdolla tietyillä, enimmäkseen vapaavalintaisilla kursseilla (ks. Healy & Link 2012, 331–334).

Kulttuurienvälisyyttä koulutuksessa edistetään aineistossa myös muilla, varsinaisten opetussisältöjen ulkopuolisina toimintoina, joskin tällaista tapahtuu harvoin. Esimerkiksi opettajan opiskelijoiden yhteiselle sähköpostilistalle lähettämä ilmoitus harjoittelusta ulkomailla tai

vapaaehtoistyöstä maahanmuuttajien parissa on innostanut osallistumaan ja kartuttanut ymmärrystä kulttuurienvälisyydestä. Opettajien taholta tapahtuva rohkaisu ja kulttuurienvälisyyttä edistävien toimintojen aktiivinen esilletuonti nousevat harvoin esille tutkimuskirjallisuudessa, mutta niillä saattaa aineistoni mukaan olla tärkeäkin rooli ainakin yksittäisten opiskelijoiden kulttuurienvälisyysopinnoissa.

### **Kulttuurienvälisyyspuheen näkökulmat koulutuksessa**

Näkökulmat, joista kulttuurienvälisyyttä koulutuksessa käsitellään, jakaantuvat aineistossa kahteen teemaan; kulttuurienvälisyyteen *ilmiötasolla* ja kulttuurienvälisyyteen *käytännön tasolla*. Näiden kahden välissä liikutaan opinnäytetöitä tehdessä. Aineistosta havaitaan selvästi, että jos aiheeseen oli perehdytty kahdella yksinomaan kulttuurienvälisyysteemoihin keskittyvällä kurssilla, jakautuvat kurssit näiden näkökulmien pohjalle. Jos kurseja oli ollut yksi, vaikuttaa opetuksen painopiste olleen samoin jommassakummassa, vaikka toinenkin näkökulma saattoi kulkea mukana jossain muodossa.

Kulttuurienvälisyys *ilmiötasolla* näyttäytyy aineistossa erityisesti puheena globalisaatiosta sekä maahanmuutosta ja pakolaisuudesta yleisinä ilmiöinä. Joissain yliopistoissa globaalit aiheet nostetaan esiin alkuopinnoissa eri tiedekuntia halkovien yhteisten opintojen kursseilla, jolloin samaa kurssia suorittivat esimerkiksi myös muut yhteiskuntatieteiden opiskelijat. Myös kurssikirjat, sikäli kun niissä aihepiiriä oli sivuttu, paneutuvat opiskelijoiden mukaan aiheeseen tästä teoreettisemmasta kulmasta. Ajankohtaiset tapahtumat vaikuttavat nekin koulutukseen. Vuoden 2015 aikana alkusysäyksen saanut pakolaistilanne sai aikaan sen, että pakolaisuus ilmiötasolla nousi joksikin aikaa tavallista useammin esiin myös pakollisessa koulutuksessa. Tuolloiset tapahtumat eivät kuitenkaan tuoneet koulutukseen puhetta rasismista, jota siihen ei juurikaan ollut sisältynyt sitä ennenkaan. Rasismia ei käsitellä monellakaan pakollisella kurssilla, mutta se tulee sen sijaan esiin valinnaisissa opinnoissa. Toisaalta etiikkaa käsittelevällä kurssilla puhutaan usein yleisestä syrjimättömyyden periaatteesta ja rasismin voidaan ajatella sisältyvän tähän ilman erillistä mainintaakin.

Kulttuurienvälisyys *käytännön tasolla* nousee aineistossa esiin erityisesti kursseilla, joissa käsitellään paljon sosiaalityöntekijän ja asiakkaan välistä vuorovaikutusta ja asiakastyötä yleensäkin. Lastensuojelua käsittelevät kurssit mainitaan yleisimmin esimerkkeinä kursseista, joissa käytännön asiakastyön näkökulma on vahva. Näillä kursseilla keskustellaan muun muassa

maahanmuuttajalapsista asiakkaina ja perherakenteiden erilaisuudesta kulttuurista riippuen. Erilaisia kulttuureja tai uskontoja ei monenkaan koulutuksessa erikseen käsitellä, mutta Lapin yliopistossa opiskelevan opiskelijan opintoihin sisältyy pakollinen, pelkästään pohjoiseen ja saamelaiseen kulttuuriin keskittynyt kurssi. Vaikka kyseinen kurssi käsittelee saamelaisuutta suomalaisessa kontekstissa, luen sen kuuluvaksi kulttuurienvälisyyteen erityisesti johtuen sen kytköksistä alkuperäiskansan teemaan. Kurssi on mielenkiintoinen esimerkki yliopistojen mahdollisuudesta sitoa kulttuurienvälisyys paikalliseen ja herättää kysymyksen, olisiko vastaavista kokonaisuuksista hyötyä myös muille yliopistoille. Tarve voisi syntyä esimerkiksi silloin, kun tiettyjä kulttuuritaustoja edustavat ihmiset päätyvät asuttamaan joitain kaupunkeja erityisen tiheästi, tai kun vastaanottokeskus vaikuttaa paikalliseen sosiaalityöhön tavallista näkyvämmiin. Tällaiset koulutussisällöt kytkeytyisivät selvästi keskusteluun paikallisesta yhteisösosiaalityöstä (esim. Roivainen 2016), mutta kohtaavat samalla ainakin ongelman opiskelijoiden valmistumisen jälkeisestä liikkuvuudesta.

Käytännön taso tulee aineistossa esiin myös esimerkiksi luentosarjana, jossa luennoitsija kertoo omia kansainvälisiä kokemuksiaan sosiaalityön akateemisessa maailmassa työskentelystä. Merkittävänä tekijänä käytännön tason koulutukselle näyttäytyvät erityisesti työssäoppimisjaksot, joskin lähinnä vain silloin kun asiakkaaksi sattuu maahanmuuttajataustaisia asiakkaita. Näitä kohtaamisia ja niihin liittyviä erityispiirteitä saatetaan käydä läpi ohjaajan kanssa, mutta aina kokemuksia ei juurikaan käsitellä. Kulttuurienvälisyssisältöjä ei myöskään automaattisesti sisälly kaikkiin työssäoppimisjaksoihin, jos asiakkaaksi ei satu toista kulttuuria edustava ihminen. Aihetta saatetaan ohjaajan kanssa tosin käsitellä ilman maahanmuuttajataustaista asiakastakin, mutta usein näin ei tapahdu. Opintoihin pakollisina kuuluvat harjoittelujaksot vaihtelevat kestoaltaan ja muodoltaan yliopistosta toiseen, joka lisää sattumanvaraisuutta entisestään.

Yksittäisinä esimerkkeinä koulutuksen käytännön ulottuvuudesta aineistossa esiintyvät lisäksi vierailukäynti vastaanottokeskukseen ja luentosarja, jossa luennoitsijat edustavat sosiaalialan ammattilaisia eri maista. Myös koulutuksen sisältämä opetus tulkkityöskentelyyn mainitaan ja opiskelijat pitävät sitä poikkeuksesta hyödyllisenä.

### **Opinnäytetyöt näkökulmien monipuolistajina**

Käytännön ja ilmiötason teemakokonaisuuksia yhdistää aineistossa opinnäytetyön laatiminen, jonka aikana kulttuurienvälisyyttä voidaan käsitellä kumpaakin tasoa yhdistellen. Monipuolisimmin

kulttuurienvälisyys vaikuttaa nousseen esiin pro gradu-tutkielmaan liittyvissä seminaareissa, jossa aihepiiriä käsitteleviin tutkielmiin paneudutaan keskustellen syvällisesti ja monesta näkökulmasta. Jos useamman tutkielmaseminaariin osallistuvan opiskelijan aihe liittyy kulttuurienvälisyyteen, saatetaan keskusteluissa käsitellä ilmiöitä esimerkiksi ilmastonmuutoksesta tulkkityöskentelyyn. Joskus yksikään tutkielmaseminaarin osallistujista ei kuitenkaan tartu kulttuurienvälisyyteen, ja näissä seminaareissa ei aihepiiriä siten käsitellä ollenkaan. Sama pätee kandidaatintutkielmiin. Tässä mielessä opinnäytetyöt vertautuvat valinnaisiin opintoihin, eikä niiden edellä mainitun epävarmuustekijän vuoksi voida luottaa tuottavan kulttuurienvälisyysosaamista. Kandidaatintutkielmissakin käsitellään satunnaisesti kulttuurienvälisyyttä. Näiden kohdalla seminaarien pääpaino on kuitenkin tutkielman muotoseikoissa eikä niinkään sisällöissä, joten aiheita ei ehditä käsitellä kovin syvällisesti.

Sinällään pro gradu-tutkielmaseminaarit ovat oivallinen näyte siitä, miten kulttuurienvälisyys integroituu opetukseen luontevasti ilman, että se olisi kurssin pääaihe. Toisaalta, vaikka opiskelijat kokevatkin seminaareissa käydyt keskustelut antoisiksi, perustuvat ne pitkälti opiskelijoiden vertaistietoon ja keskittyvät lähinnä käytännön kokemuksiin. Opinnäytetöiden pääpaino on lopultakin tutkimuksen teon harjoittelussa, eikä se siksi tarjoa kovinkaan syvää kulttuurienvälisyyskoulutusta niille jotka eivät aihetta itse opinnäytetyössään käsittele.

### **(Kulttuurinen) itsereflektiokoulutus**

Aineiston mukaan sosiaalityön koulutukseen sisältyy poikkeuksetta opetusta itsereflektiosta. Kulttuurinen itsereflektio, jolla viitataan taitoon tiedostaa oman kulttuuritaustan vaikutuksia toista kulttuuria edustavan asiakkaan kohtaamisessa, ei sen sijaan nouse kenenkään pakollisissa opinnoissa erilleen yleisestä itsereflektiopuheesta. Asia ei tunnu vaivaavan haastattelemiani opiskelijoita juurikaan ja kulttuurista reflektiota ei juuri eroteta yleisemmästä itsereflektion merkityssisällöstä. Aineiston ainoa toive kulttuurisen itsereflektiokoulutuksen lisäämisestä on havainto, jonka mukaan koulutuksesta puuttuvat erityisesti postkolonialistiset painotukset. Niiden katsotaan syventävän opiskelijoiden ymmärrystä länsimaiden vastuusta globaaleissa ilmiöissä, kuten pakolaisuudessa ja olevan edellytyksenä myös todelliselle kulttuuriselle itsereflektiolle.

Opiskelijat ajattelevat itsereflektiotaitonsa kehittyneimmiksi nyt opintojen loppusuoralla kuin ennen sosiaalityön opintoja. Vaikuttaviksi tekijöiksi nimetään tosin myös valinnaiset opinnot ja tapahtumat sekä kokemukset koulutuksen ulkopuolella (vrt. Juhila 2006, 112). Aineistosta on

havaittavissa kaksi toistuvaa ajatusta koulutukseen sisältyneeseen itsereflektioon liittyen, joista hahmotin kaksi teemakokonaisuutta. Ensimmäinen perustuu käytännön kokemuspohjaiseen ymmärrykseen siitä kuinka harjoittelut, vapaaehtoistyöt tai työelämä ovat vaikuttaneet itsereflektioon. Nimitän ensimmäistä teemaa *käytännön kokemusten vaikutukseksi itsereflektiokykyyn*. Toinen teemakokonaisuus pohjautuu puolestaan opiskelijoiden näkemykseen, jonka mukaan itsereflektion opetus ei haasta opiskelijaa tarpeeksi. Tähän liittyvää puhetta ei aineistossa pohjusteta kokemustiedolla eikä perustella käytännön työn tarpeilla. Näkemyksen perustana näyttäytyy sen sijaan halu syvällisempään oppimiseen ja ymmärtämiseen pinnallisen osaamisen sijasta. Nimeän toisen teeman *näkemykseksi itsereflektio-opetuksen haastamattomuudesta*.

Ensimmäistä teemaa pohjaa aineistosta tehty havainto, jonka mukaan opiskelijoiden mielestä tarve reflektioon ja ymmärrys sen merkityksestä herää vasta todellista asiakastyötä tehdessä, joko harjoitteluissa, vapaaehtoistyössä tai sosiaalityöntekijänä opiskelujen aikana toimiessa. Reflektio siis vaikuttaa opiskelijoiden puheessa kehittyvän vasta käytännössä, onnistumisien yhtä lailla kuin epäonnistumisienkin kautta. Käytännön kokemuksen ensisijaisuutta reflektio-oppimiselle perusteltiin aina aiemmin koetun kautta.

*No kyl mie ajattelen että se harjoittelu oli siinä (itsereflektion oppimisessa) suurimmassa roolissa ja sit tuo edustajana toimiminen, mihin koulukin kyllä kannusti vaikkei sitä ollut niissä kurssisisällöissä, niin kyllä se on vaikuttanut paljon.*

Myös ulkomailla tehdyt työssäoppimisjaksot ovat mahdollistaneet sen, että omaa kulttuuria kykenee tarkastelemaan objektiivisemmin. Vieras kulttuuri työssäoppimisympäristönä ei aineistossa yllättäen toimi kuitenkaan erityisen vahvana herätyksenä reflektioon, vaan asettuu tasavertaiseksi oppimiskokemukseksi muiden asiakaskohtaamisten kanssa.

Käytännön asiakastyö herättää opiskelijoissa ymmärrettävästi vahvimman tarpeen ja tarjoaa parhaimman mahdollisuuden itsereflektion harjoittamiseen. Itsereflektio vaikuttaa olevan opiskelijoille kuitenkin niin tuttu käsite, että myös harjoittelu- ja työelämäjaksojen ulkopuolinen koulutus vaikuttaa synnyttäneen opiskelijoille vahvan ymmärryksen sen mekanismeista ja merkityksestä sosiaalityössä. Aineistossa esiintyykin toistuvasti näkemyksiä, joiden mukaan aiheen toistuminen halki opintojen on hyödyllistä, huolimatta pakollisen koulutuksen vaatimattomasta

annista omaan reflektio-osaamiseen. Toistumisen ansiosta reflektio ikään kuin pysyy aktiivisena mielessä jatkuvasti.

Toinen, itsereflektiokoulutuksen haastamattomuutta käsittelevä teema syntyy havainnosta, että vaikka koulutukseen liittyy aineistossa poikkeuksetta puhetta itsereflektiosta, ei saatuun koulutukseen aina olla tyytyväisiä. Koulutus ei haasta opiskelijaa tarpeeksi kyseenalaistamaan näkemyksiään ja toimintatapojaan, vaan sen koetaan tarjoavan vain pinnallista ja objektiivista tietoa reflektiosta.

*No kyllä jotkut kurssit vähän haastaa sitä (itsereflektiota), mutta ei sitä... se tulee vähän sellaisena sivujuonteena...vaikea sanoa, kyl mie toivoisin että kurssit kyseenalaistaisivat ja haastaisivat ajattelemaan. Et kyllä sitä ollaan sivuttu, mut aika paljon pääsee opinnoista läpi ilman että ajattelee ite tai miettii omalle kohdalle asioita.*

Aineistosta ei selviä tyhjentävästi mitä opiskelijat tarkalleen ottaen tarkoittavat haastavammalla ja kyseenalaistavammalla reflektiokoulutuksella. On mahdollista, että koulutuksesta puuttuu kriittisen reflektion painotus sellaisena kuin Jan Fook (2005, 5) kuvaa sen. Kriittinen reflektio eroaa muusta reflektiosta valtaulottuvuutensa ansiosta. Kriittisessä reflektiossa tarkastellaan oman ajattelun taustalla vaikuttavia valtaulottuvuuksia, siis tiedostetaan hegemonisen vallan vaikutus omaan toimintaan. Samalla pyritään myös muuttamaan tilanteita, joissa valtarakenteet vaikuttavat. (Fook (2005.) Ajattelen tällaisen reflektion olevan erityisen merkityksellistä juuri kulttuurienvälisessä työssä, jossa sosiaalityöntekijän ja asiakkaan välisten hierarkiaerojen lisäksi läsnä saattaa olla myös etnisyyksiin ja kulttuureihin liittyvä vuosituhantinen alistamisen historia. Kriittiseen reflektioon viittaa myös aiemmin mainitsemani aineistossa esiintynyt huomio postkolonialististen sisältöjen puuttumisesta koulutuksesta.

## **8.2 Toiveet kulttuurienvälisyydestä koulutuksessa**

Toive kulttuurienvälisyyteen liittyvän pakollisen koulutuksen määrällisestä lisäämisestä esiintyy aineistossa harvakseltaan. Kokonaisuudessaan kulttuurienvälisyyskoulutusta koskevat toiveet ovat kuitenkin melko laajoja siihen nähden, että mainitut oppisisällöt tulisi sisällyttää nykyisiin kulttuurienvälisyyteen liittyviin kursseihin. Opiskelijat vaikuttavat kiinnostavan itekin samaan asiaan huomiota ja arvelevat että kaikkea heidän toivomaansa tuskin voidaan koskaan sisällyttää sosiaalityön koulutukseen sen nykyisessä laajuudessa.

Tätä ristiriitaa ratkaistaan ajatuksella kulttuurienvälisyyden nykyistä tehokkaammasta sisällyttämisestä kaikkeen opetukseen niin, että se esiintyisi kurssisisällöissä luontevasti silloinkin kun kurssi ei aihepiiriin erityisesti keskittyisi. Näin kulttuurienvälisyys ei vaatisi lisää tilaa opetussuunnitelmassa. Muutoksen avaimina nähdään opettajat, jotka kursseja suunnittelevat ja niillä opettavat. Eräs haastatelluista pohtii, etteivät opettajat ole kuitenkaan aina tietoisia siitä kuinka yleisiä eri kulttuureja edustavat asiakkaat ovat nykypäivän sosiaalityössä, eivätkä siten huomaa laajentaa opetuksensa näkökulmia.

Luokittelen koulutusta koskevat toiveet aineistossa kolmeen teemakokonaisuuteen: *käytäntö ja konkretia, teoreettisuus ja yhteiskunnallisuus sekä kriittisyys ja haastaminen*.

### **Käytäntö ja konkretia**

Toive kulttuurienvälisyyssisältöjen sitomisesta käytäntöön toistuu aineistossa jatkuvasti ja sitä toteuttamaan kaivataan koulutuksen ulkopuolisia toimijoita. Useimmin halutaan kuulla kokemusasiantuntijoita, joiden haastateltavat toivoivat olevan joko turvapaikanhakijoita, maahanmuuttajien kanssa työskenteleviä sosiaalihuollon ammattilaisia tai maahanmuuttajataustaisia sosiaalityöntekijöitä. Usein toistuu myös toive vierailukäynneistä paikkoihin, joissa työskennellään maahanmuuttajien kanssa, kuten erilaisiin järjestöihin. Opiskelijoiden toiveet käytännönläheisemmästä koulutuksesta ja työelämän edustajien nykyistä tehokkaammasta hyödyntämisestä ovat nousseet aiemminkin esiin, mutta toiveiden vastakkaisella puolella on vaatimus ylläpitää sosiaalityön koulutuksen akateemisuutta (Aaltonen ym. 2008, 14). Opiskelijoilla vaikuttaa kuitenkin olevan vahva tarve ymmärtää kulttuurienvälisyyteen liittyviä ilmiöitä konkreettisina, *saada tarttumapintaa*, kuten eräs haastatelluista ilmaisee. Yleisesti ottaen opiskelijoille tuntuu olevan hieman epäselvää se, minkälaista kulttuurienvälisesti painottunut sosiaalityö voisi käytännössä olla.

*Et kun vaikka puhuttiin kansainvälisestä sosiaalityöstä, niin siellä kurssilla kun kysyi monta kertaa et mitä se kansainvälinen sosiaalityö voisi olla, mihin tehtäviin voisi sijoittua ja miten voidaan vaikuttaa kansainvälisellä tasolla, niin siihen ei oikein koskaan tullut vastausta. Sitä kierreltiin ja kaarreltiin ja annettiin joku artikkeli luettavaksi, mutta sitten se artikkeli teki samaa. Et sellainen oikea konkretia, tai sit jos sellaista ei ole, niin voitais ainakin sanoa se!*

Käytännön ja konkretian tarvetta perustellaan työelämän vaatimusten näkökulmasta. Ajatellaan, että teoreettisempi tieto ei riitä siinä vaiheessa kun työssä tulee vastaan erilaisia kulttuureja edustavia

asiakkaita. Eräs haastatelluista ilmaisee, että on suorastaan noloa mennä työelämään *päsmäröimään*, jos ei ole päässyt tutustumaan autenttiseen, turvapaikanhakijalta tai muulta maahanmuuttajalta peräisin olevaan, kokemusperäiseen tietoon. Toisaalta tarvetta konkretialle perustellaan myös kiinnostavuudella.

*Ja sitten tuota...justiinsa kun teoreettisesti käsitellään jotain pakkomuuttoa tai sitten ympärileikkausta tai ihan mitä vaan, niin tuota sehän on tärkeää, mutta sitten kun joku ihminen joka haluais jakaa sen kokemuksen ja kertoa mitä se oikeasti on...niin se vois kiinnostaa...enemmän.*

Ymmärrän opiskelijan tarkoittavan, että sinänsä tärkeät kulttuurienvälisyyteen liittyvä aiheet kuten ympärileikkaus saattavat teoreettisella tasolla vaikuttaa opiskelijasta kaukaiselta ja sitä myöten jopa ikävystyttävältä. Kun sitten samasta asiasta kertoo sen itse kokenut ihminen antaen ilmiölle kasvot, muuttuu se ymmärrettävämmäksi ja mahdollisesti viihdyttävämmäksikin. Jos tulkintani on oikea, kokemusperäinen tieto saattaa olla tärkeä keino koulutuksessa juuri kulttuurienvälisyyteen liittyviä asioita käsiteltäessä. Ne kun eivät kuulu monenkaan arkeen ja ovat teoreettisella tasolla vieraautensa vuoksi ehkä hankalampia sisäistää toisin kuin ilmiöt, jotka rakentuvat jo valmiiksi tutun kulttuurin perustalle. Toisaalta pelkkä kiinnostavuus ei voi olla peruste koulutuksen suunnittelulle, eikä kulttuurienvälisiä ilmiöitä voida yksinkertaistaa vain niiden oletetun vierauden perusteella.

### **Teoreettisuus ja yhteiskunnallisuus**

Käytännönläheisemmän koulutuksen ohella toivotaan kuitenkin lisää myös teoreettisempaa tietoa, esimerkiksi maahanmuutosta ja pakolaisuudesta ilmiöinä. Ilmiön syvällisen ymmärtämisen ajatellaan vaikuttavan suoraan siihen, miten sosiaalityöntekijänä työtään tekee ja millä tavoin kohtaa asiakkaan. Ilmiötason tarpeellisuutta perustellaan ajatuksella, jonka mukaan työelämään on helpompi mennä opettelemaan käytäntöä, kun koulutus on ensin tarjonnut kestävän teoreettisen pohjan. Perusteena käytetään siis jälleen työelämän tarpeita kuten käytännönläheisempää koulutusta toivottaessakin, mutta nyt työelämän tarpeet nähdään eri tavoin:

*Sitten ois enemmän tieto-osaamista niistä asioista. niin sitten ei välttämättä kun on siellä työssä ja työkentällä, niin sitten ei tulis niin paljon niitä uusia asioita, et ne olis jo osa sillain koulutuksen kautta enemmänkin tuttuja, et sitten vielä näkis sen käytännön puolen, niin kyllä se varmaan sitten auttais siihen et minkälaisia näkökulmia, niinkun mitenkä siihen työhön tarttuu.*



Aineistossa esiintyy myös ajatus siitä, että teoreettisemmissa oppisisällöissä sosiaalityön olisi hyödyllistä kurottaa muiden tieteenalojen puoleen ja järjestää yhteiskurssi esimerkiksi sosiologian tai politiikan opiskelijoiden kanssa. Näin aiheen tarkastelu irtoaisi tehokkaimmin käytännöstä ja mukaan saataisiin uusia raikkaita näkökulmia. Kuten aiemmin jo totesin, tämänkaltaisen järjestely vaikuttaakin jo olevan sisällytetty joidenkin haastateltujen koulutukseen, usein niin että tuoreet sosiaalityön opiskelijat suorittavat jonkinlaisen laaja-alaisen, myös globaaleja aiheita sivuavan kurssikokonaisuuden yhdessä muiden samankaltaisten tieteenalojen opiskelijoiden kanssa.

Ilmiötason osaaminen kytkeytyy aineistossa myös yhteiskunnallisuuteen ja vaikuttamistyöhön. Rakenteellisen sosiaalityön ajatellaan olevan vaikeaa ilman teoreettista osaamista.

*Kun ajattelee että on paitsi se käytännön osaaminen, myös vaikuttaminen osana sosiaalityötä, niin jos ei ole yhtään perillä siitä laajemmasta viitekehyksestä, on varmaan aika hankalaa ottaa kantaa ja vaikuttaa ja keskustella sosiaalityöntekijänä.*

Sosiaalityön koulutuksen yhtenä tavoitteena onkin tuottaa kehittämis- ja muutostyöhön sekä rakenteelliseen työhön kykeneviä ammattilaisia, joiden toteuttama muutos vaatii syvällistä ymmärrystä muun muassa palvelujärjestelmästä, lainsäädännöstä, poliittisesta järjestelmästä sekä monimutkaisista yhteiskunnallisista ilmiöistä (Lähteinen ym. 2017, 15–16).

### **Kriittisyys ja haastaminen**

Koulutuksen toivotaan haastavan opiskelijaa enemmän erityisesti eettisessä mielessä, saavan tämän tarkastelemaan omia ajatuksiaan ja toimintaansa kriittisesti. Reflektiokoulutuksen toivotaan painottuvan nykyistä enemmän oman kulttuurin tarkasteluun, jotta omat, usein tiedostamattomat asenteet ja ennakkoluulot tulisivat paremmin tiedostetuiksi.

*Että tiedostettais se, että mistä lähtökohdista itse lähtee, koska se on usein semmosta mikä on meille näkymätöntä, et sen vois ehkä tehdä jotenkin näkyväksi.*

Kriittisemmän työtavan oletetaan hyödyttävän suoraan asiakkaita. Tulkitsen aineiston toiveet koulutuksen kriittisemmästä luonteesta juontuvan myös halusta kehittää omaa ammatillisuutta ja toisaalta vahvasta tarpeesta eettisyyteen ja rehellisyyteen.

Eräs haastateltavista kritisoi työelämässä kohtaamaansa tapaa, jossa sosiaalityöntekijät pitäytyivät tiukasti laista tulevista tulkinnoissa paperittomia henkilöitä koskevissa asioissa sen sijaan, että pohtisivat alan käytäntöjä kriittisesti. Opiskelijan mukaan kyvyttömyys tai haluttomuus kriittiseen ajatteluun korostuu juuri kulttuurienvälisyyteen liittyvissä seikoissa. Haastateltava arvioi, että kykenee itse tarkastelemaan asiaa toiselta kantilta mahdollisesti laajan sivuainekokonaisuutensa ansiosta, mutta pakolliset opinnot eivät hänen mielestään tarjoa tarpeeksi kasvualustaa kulttuurienvälisyyteen liittyvälle kriittiselle ajattelulle.

*Tosi usein huomaan että kun vaikka johtavat sosiaalityöntekijät tai muut keskustelee siitä (paperittomien tilanteesta), niin tosi hanakasti otetaan sitä että "meillä ei ole lain mukaan mitään velvollisuutta", tai hirveästi keskustellaan siitä laista ja sellaisesta ja kun sen tapaamisen jälkeen voisi myös ajatella että onpa nihkeetä et laki ei salli meidän tehdä tiettyjä asioita, että eikö sitä lakia voisi muuttaa, voitaisko me ammattiryhmänä tehdä tälle jotain? Mutta siihen se ei koskaan mene.*

Toisaalta aineistossa esiintyy näkemyksiä, joiden mukaan koulutuksen tulee ohjata asiakkaan kulttuurin painottamisesta kohti ajattelutapaa, jossa ymmärretään kulttuurien sisällä oleva moninaisuus. Tähän liittyy myös erään opiskelijan ajatus siitä, ettei sosiaalityöntekijän ole toivottavaa olettaa ennalta tietävänsä mitään asiakkaan kulttuurista. Sen sijaan asiakas saa tahtoessaan itse kertoa kulttuuristaan ja siitä, miten se mahdollisesti vaikuttaa yhteistyöhön. Opiskelija toivoo koulutuksen opettamaan jatkossakin kohtaamaan ihminen ihmisenä, eikä tietyn kulttuurin tai uskonnon edustajana.

Ajattelu heijastaa käsitystä sosiaalityön tasa-arvosta, jossa jokaista asiakasta on kohdeltava yhtäläisesti ja jossa erottelua ei nähdä oikeudenmukaiseksi (Anis 2008, 88). Ajatuksessa on paljon hyvää ja ammattietiikan arvojen mukaista, mutta se voi liian tiukasti tulkittuna kääntyä itseään vastaan. Maahanmuuttaja-asiakkaiden kohdalla juuri kahden tai useamman, mahdollisesti hyvinkin erilaisen kulttuurin limittymiseen liittyvät seikat tekevät heidät erityisiksi ja luovat tarpeita osin erilaiselle avulle kuin vaikkapa kantäväestöön kuuluvan päihdeongelmaisen tapauksessa. Esimerkiksi mahdollinen puutteellinen kielitaito asettaa maahanmuuttaja-asiakkaat jo lähtökohtaisesti hyvin erilaiseen asemaan muiden asiakkaiden kanssa. Erojen huomiotta jättäminen ei näiden asiakkaiden kohdalla palvelekaan tasa-arvoistavaa tarkoitustaan, vaan saattaa johtaa pikemminkin entistä suurempaan eriarvoisuuteen (Emt., 88). Koulutuksessa ei siis ehkä ole mielekästä pyrkiä vaikenemaan asiakkaisiin liittyvistä eroista, kunhan asiakkaalla säilyy oikeus osallistua tasavertaisesti itsensä ja tarpeidensa määrittelyyn.

### 8.3 Näkemykset sosiaalityön kulttuurienvälisistä rooleista

Opiskelijat näkevät pakollisten kulttuurienvälisyysopintojen olevan tarpeellinen osa sosiaalityön koulutusta. Käsitystä perustellaan asiakasnäkökulmalla. Suomen katsotaan jatkuvasti kansainvälistyvän ja sama kehityksen ennustetaan näkyvän kasvavassa määrin myös asiakaskunnassa. Kulttuurienvälisyyttä ei useinkaan pidetä erillisenä osa-alueena, vaan se halkoo vahvasti koko alaa ja sisältyy sen kaikkiin osa-alueisiin.

*Mä vähän kritisoin ajatusta että miksi maahanmuuttajat laitettaisiin samaan kastiin kuin vaikka päihdehuolto tai gerontologinen, et mun mielestä se on niin läpileikkaavaa että se näkyy noissa kaikissa, sisältyy noihin kaikkiin.*

Sosiaalityön roolit kulttuurienvälisyydessä herättävät opiskelijoissa hyvin yhtenäistä puhetta ja noudattavat pitkälti yleistä tapaa, jolla muistan omassakin koulutuksessani sosiaalityön tehtävistä puhuttaneen. Pyrin haastatellessani johdattamaan opiskelijat pohtimaan erityisesti sitä, minkälaiset roolit olisivat heistä sosiaalityölle luontevimpia, ei niinkään sitä, millaisia tehtäviä sosiaalityö toteuttaa tämän päivän palvelujärjestelmässä. Aineistosta hahmottamani kulttuurienvälisiä rooleja kuvaavat teemat ovat *koordinointi ja kokonaisvaltaisuus, arki ja tuki, yhteiskunnallisuus* sekä *rakenteellinen työ*.

#### **Koordinointi ja kokonaisvaltaisuus**

Maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa työskenneltäessä sosiaalityölle asetellaan aineistossa ennen kaikkea *koordinoivaa* roolia, jossa sosiaalityö vastaa kokonaiskuvasta, muiden palvelukentän toimijoiden (esimerkiksi Kela tai terveydenhuolto) toteuttaessa rajatumpaa perustehtäväänsä. Sosiaalityöstä myös ohjataan asiakasta muihin palveluihin ja ollaan tietoisia siitä, mitä näissä muissa palveluissa asiakkaalle suunnitellaan. Sosiaalityö maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa nähdään myös kaikin tavoin *kokonaisvaltaisena* niin, että sosiaalityö palvelee asiakasta hyvinkin erilaisilla osa-alueilla ja kartoittaa asiakkaan tilannetta laajasti. Sosiaalityöntekijä voi tarvittaessa asiakkaan rinnalla kauankin.

*No mä koen että sosiaalityöntekijä vois tehdä semmosta kokonaisvaltaista työskentelyä missä otetaan huomioon niin se ihmisen henkinen ja sosiaalinen puoli ja sitten ne konkreettiset asiat missä tarvittee apua ja missä saattaa olla ihan pihalla, niinku asiakas voi olla ihan ulapalla ja varmasti onkin kun tulee uuteen mahan ja uuteen järjestelmään...niin tarvittee siinä apua*

*niin sosiaalityö vois auttaa siinä ja koota siihen auttajaporukan siihen ympärille että kaikki terveydenhuollon työntekijät ja Kelan työntekijät ja koulut ja työt ja kaikki mahdolliset.*

Vainisen väitöskirjassaan (2011, 216) haastattelemat suomalaiset sosiaalityöntekijät tunnistivat samankaltaisia ammatillisia tehtäviä. Heille kokonaisvaltaisuus merkitsi ennen kaikkea sitä, että tutustumalla asiakkaan tilanteeseen kunnolla hänelle voitiin räätälöidä tarvittavat palvelut ja myös varmistaa että ne toteutuivat.

Ajattelen että koulutuksen näkökulmasta opiskelijoiden käsitys koordinoivasta ja kokonaisvaltaisesta sosiaalityön kulttuurienvälisestä roolista vaatii opetusta koskien palvelujärjestelmää ja maahanmuuttaja-asiakkaan asemaa siinä. Lisäksi opiskelija tarvitsee vahvaa osaamista verkostoyhteistyöhön. Myös jonkinlaiset johtajuusopinnot voisivat olla tarpeellinen pohja erilaisia yhteistyötahoja koordinoivalle sosiaalityöntekijälle. Maahanmuuttaja-asiakkaan kokonaistilanteen monipuolinen haltuunotto vaatii sosiaalityöntekijältä syvällistä ymmärrystä arkeen liittyvistä ilmiöistä, monenlaisista sosiaalisista ongelmista sekä erityisesti erilaista etnisyyttä edustavien ihmisten tilanteesta suomalaisessa yhteiskunnassa.

## **Arki ja tuki**

Sosiaalityö liittyy aineistossa maahanmuuttaja-asiakkaiden elämään nimen omaan arjen tasolla, pyrkien selvittämään siihen liittyviä haasteita. Vieraita kulttuureja edustavien asiakkaiden kohdalla tähän kytkeytyy haastateltavien puheessa usein kotoutumiseen yhdistettyjä seikkoja, kuten informointi yhteiskunnan mekanismeista tai palvelujärjestelmien toimintatavoista. Myös perheeseen liittyvät seikat koetaan kuuluvan sosiaalityön osaamisen piiriin.

Opiskelijat katsovat sosiaalityön poikkeuksesta myös tukevan ja auttavan maahanmuuttajataustaista asiakasta. Kukaan haastatelluista ei viittaa sosiaalityöhön yhteiskunnassamme liittyvään kontrollitehtävään (esim. Juhila 2006, 82–84) muutoin kuin ei-toivottavana piirteenä asiakassuhteessa. Tukeen liitetään usein myös ajatus yhdenvertaisuudesta asiakkaan kanssa, niin että työntekijän ja asiakkaan välille syntyy kumppanuus hierarkia-asetelman sijasta ja että myös työntekijä voi oppia jotain tärkeää asiakkaalta. Tulkitsen opiskelijoiden puhetta niin, että sosiaalityön katsotaan voivan tarjota maahanmuuttajataustaiselle ja erityisesti pakolaisena tai turvapaikanhakijana Suomeen saapuneelle ihmiselle jonkinlaista inhimillistä lämpöä, joita muut toimijat joko eivät halua tai kykene tarjoamaan.

*Mutta enemmän se vois painottua siihen kumppanuuteen, et ei semmosta "mene tänne virastoon ja tee näin", vaan ehkä enemmän sellaista kumppanuutta ja näiden ihmisten arkielämään mukaan menemistä, kotikäyntejä... Et työntekijä voi myös olla oppimassa maahanmuuttajien kulttuurista, et ei vaan kerrota että "Suomessa tehdään näin ja näin".*

Edellä esitetyn sitaatin ajatus maahanmuuttaja-asiakkaalta oppimisesta rikkoo aineostossa muutoin niin yleisen näkemyksen sosiaalityön piirissä olevien maahanmuuttajien ulkopuolisuudesta, avuttomuudesta ja avun tarpeesta. Maahanmuuttajien mahdollisuus "opettaa" sosiaalityöntekijää rajautuu kuitenkin heidän kykyynsä kertoa omasta kulttuuristaan, eikä heillä tunnu olevan todellista valtaa vaikuttaa sosiaalityöntekijään niin, että tämä muuttaisi käsityksiään tai toimintaansa. Tästä kulmasta tarkasteltuna maahanmuuttaja-asiakkaan ja sosiaalityöntekijän suhteeseen liittyy piirteitä huolenpidon vallasta, joka alleviivaa näiden kahden välissä olevaa jakoa tarvitseviin ja ei-tarvitseviin (Juhila 2006, 172–173). Maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa tällaiset erojen alleviivaamiset saattavat olla äärimmäisen vahingollisia, koska heidän asemansa yhteiskunnassa on jo valmiiksi hyvin toiseutettu.

Jotta koulutus voisi vastata opiskelijoiden arjen ja tuen roolihahmotelmaan, tulisi sen nähdäkseni tarjota opetusta kotoutumiseen liittyviin ilmiöihin sosiaalityön näkökulmasta, myös kotoutumiskäsitteen merkityssisältöön liittyvän problematiikan tunnistuen (esim. Kerkkänen 2010). Lisäksi koulutus työntekijän ja maahanmuuttaja-asiakkaan vuorovaikutukseen ja hierarkiasuhteisiin liittyen voisi palvella tätä tarkoitusta. Opiskelijoiden näkemysten perusteella tarpeen saattaa olla myös erityisen huolellinen paneutuminen maahanmuuttaja-asiakkaan toimijuuteen ja sen vahvistamiseen uudessa kulttuurissa. Näin aineistossa korostuva käsitys huolenpitoa ja empatiaa tarvitsevasta maahanmuuttajasta saisi rinnalleen myös kuvan aktiivisesta, toimivasta ja omavaltaisesta kansalaisesta.

## **Yhteiskunnallisuus**

Opiskelijat eivät nosta yhteiskunnallisuutta heti esiin sosiaalityön rooleista puhuttaessa, mutta aihe tulee kuitenkin selvästi esiin mitä pidemmälle haastattelut jatkuvat. Yhteiskunnallisuus korostuu erityisesti pyytäessäni haastateltavia pohtimaan sosiaalityön rooleja verrattuna muihin palvelukentän toimijoihin, sillä juuri yhteiskunnallisuus erottaa useamman haastatellun mielestä kulttuurienvälisen sosiaalityön muusta aihepiiristä kytkeytyneestä työstä. Sosiaalityöntekijällä

koetaan olevan tietoa ja asiantuntemusta yhteiskunnan toiminnasta, samoin kuin kykyä hahmottaa kulttuurienvälisyyteen liittyviä asioita yhteiskunnalliselta tasolta muita ammattiryhmiä paremmin.

Sosiaalityöntekijöiden yhteiskunnallinen osaaminen määrittyy myös tehtävänä ylläpitää yhteiskuntarauhaa. Maahanmuuttaja-asiakkaiden kohdalla tämä korostuu radikalisaation ehkäisynä. Tällöin sosiaalityön tehtäväksi nimettiin toiminta, joka lujittaisi maahanmuuttajien luottamusta suomalaiseen yhteiskuntaan. Sosiaalityöntekijää sitoo aineistossa myös yhteiskunnallinen vastuu pyrkiä toimimaan heikossa asemassa olevien maahanmuuttajien, kuten pakolaisten, asemaa parantaakseen. Tämä velvollisuus ei kuitenkaan useimpien haastateltujen mielestä ulottunut työpaikan ja työajan ulkopuolelle. Mainittua vastuuta pyritään toteuttamaan ennen kaikkea yksilötasolla, vaikuttamalla asiakkaaseen ja tämän elämään. Usein yksittäinen asiakas halutaan saada sopeutumaan ympärillä olevaan yhteiskuntaan, tai ehkä pikemminkin selviämään kunnialla kaikista sen tarjoamista haasteista ja saavuttamaan pääsy hänelle kuuluvien palvelujen piiriin.

*Et siinä mielessä ajattelen yleisesti et se on ihan jokaisen tehtävä (pyrkiä parantamaan turvapaikanhakijoiden asemaa yhteiskunnassa), mut mietin onko sosiaalityöllä jotain erityistä...no sosiaalityöntekijällä pitäis olla sellaista palvelujen tuntemusta ja sitä miten yhteiskunta toimii, niin siinä mielessä sellainen että edesauttaa niitä ihmisiä palvelujen pariin, niin se on tosi tärkeä.*

Eräs haastatelluista toi esiin, että sama vastuu jatkuu myös Suomen rajojen ulkopuolella. Tämä jää aineistoni ainoaksi maininnaksi sosiaalityön globaalista vastuusta, jota olen käsitellyt aiemmin tutkimukseni kolmannessa luvussa, viitaten erityisesti Healyn ajatuksiin.

*No sosiaalityön ihan perusmääritelmiin ja et miks sosiaalityö on olemassa, niin se kuuluu ihan olennaisena et haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten, olkoon ne sitten Suomen rajojen ulkopuolelta tai...aattelen että se ei ole sellainen asia johon kansalaisuus jollakin tapaa vaikuttaisi, et tehtävänä olis pyrkiä parempaan vaan suomalaisten osalta, vaan yhtälailla paperittomien ja niiden jotka ei tällä hetkellä asu Suomessa.*

Opiskelijan näkemyksen mukaan globaali, rajoja ylittävä vaikuttamistyö jopa perustelee sosiaalityön olemassaoloa ja luo ammatille merkityksen. Muiden opiskelijoiden puheessa kulttuurienvälinen sosiaalityö sitoutuu ennen kaikkea paikalliseen.

Yhteiskunnallisuusroolia tukeakseen koulutuksen tulisi nähdäkseni yhä vahvistaa kuvaa sosiaalityön yhteiskunnallisesta luonteesta ja tuoda esiin moninaisia keinoja, joilla

sosiaalityöntekijä voi työssään toimia kulttuurienvälisesti yhteiskunnallisena vaikuttajana, myös yksilötyön ulkopuolella. Toisaalta koulutuksen voi olla tarpeen pyrkiä laajentamaan kuvaa sosiaalityöstä professiona osoittamalla sen globaalin luonteen ja mahdollisuudet myös rajoja ylittävään yhteiskunnalliseen vaikuttamistyöhön.

## **Rakenteellinen työ**

Vaikka yksilötyöskentely esiintyy aineistossa useimmin vaikuttamisesta puhuttaessa, myös maininta rakenteellisen sosiaalityön tekemisen tärkeydestä toistuu usein. Rakenteellisen työn rooli limittyy osin edellisen, yhteiskunnallisuuteen perustuvan roolin kanssa, mutta se näyttäytyy aineistossa ennen kaikkea maahanmuuttajaryhmien äänen välittämisenä päättävälle tahoille. (Sosiaalihuoltolain (7§) mukaan rakenteellinen työ pitää sisällään paitsi asiakkaiden tarpeista liikkeelle lähtevän tiedon tuottamisen, myös tavoitteellisen työskentelyn sosiaalisten epäkohtien poistamiseksi ja ammattitaidon hyödyntämisen palveluverkon kehittämiseksi.) Aineistossa toistuu usein myös epäily siitä, että rakenteelliselle työlle jäisi työelämässä juurikaan aikaa. Erityisesti maahanmuuttaja-asiakkaiden vajavainen kielitaito koetaan merkittäväksi perusteeksi rakenteellisen työn tarpeelle.

*Mulle tuli nyt mieleen rakenteellinen sosiaalityö, se vois olla semmonen aika tärkeä, koska jotenkin sosiaalityö on sellainen kielellinen ammatti, et sanoilla on aika paljon merkitystä ja jos tavallaan maahanmuuttajataustaisilla ihmisillä ei ole sitä, kun ei osaa suomen kieltä. niin tuntuu että ehkä voisi viedä näiden asiakkaiden tietoa päättäjille ja tuoda sitä hiljaista tietoa esille.*

Opiskelijat puhuvat rakenteellisesta sosiaalityöstä tavalla, jossa suurin este rakenteelliselle otteelle on työelämän hektisyys. Samanlaisia päätelmiä on esiintynyt tutkimuksessa aieminkin (esim. Närhi 2003, 69–71), mutta aineistossani opiskelijat perustavat päätelmänsä omiin kokemuksiinsa työelämästä.

*Et sit joku rakenteellinen sosiaalityö olis sellainen jota olis hyvä tehdä, tuoda julki ja keskusteluun näitä aiheita, mut se että kuka sitä jaksaa tehdä sitten perustyönsä ja muun elämänsä ohessa, vai pitäiskö sille rakenteelliselle sosiaalityölle löytää enemmän aikaa ja paikkaa sieltä perustyön ohesta? Se vois ehkä olla sellainen järkevä ratkaisu. Koska kyllä sosiaalityöstäkin pitää vapaa-aikaa saada.*

Rakenteellisen työn kytkeytyminen työaikaan on merkityksellistä, sillä kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessanikin, useimmin kulttuurienvälinen yhteiskunnallinen vaikuttamistyö liitetään aineistossa työajalle. Sosiaalityöntekijän ei katsota olevan velvoitettu omistamaan vapaa-aikaansa rakenteelliselle työlle. Toisaalta useampi haastatelluista näkee, ettei sosiaalityöntekijän sovi vapaa-ajallaan toimia esimerkiksi rasistisessa järjestössä. Sosiaalityöntekijöiden ja alan opiskelijoiden ajatellaan olevan "luonnostaan" niin eettisesti valveutuneita ja suvaitsevaisia, että nämä vastustavat vapaa-ajallaankin automaattisesti rasistista puhetta sellaista kuullessaan. Yksikään haastatelluista ei tuo esiin etteikö osaisi tai kykenisi tekemään rakenteellista työtä, joskin osa jää pohtimaan mitä rakenteellinen työ voisi kulttuurienvälisessä sosiaalityössä pitää sisällään. Jos tulkintani on oikea, koulutus on onnistunut tuottamaan vahvaa rakenteellisen työn ymmärrystä, jonka käytäntöön tuominen kuitenkin näyttäytyy opiskelijoiden puheessa miltei saavuttamattomalta haavekuvalta.

Aineistosta hahmottamani rakenteellisen roolin tueksi koulutuksessa olisi tärkeää edelleen lisätä opiskelijoiden ymmärrystä ja taitoa rakenteelliseen kulttuurienväliseen työhön. Lisäksi vaikuttaa siltä että opiskelijat hyötyisivät ohjatusta ammatillisesta pohdinnasta koskien rakenteellisen työotteen aikaa ja paikkaa ja sen mahdollista sisällyttämistä varsinaiseen työhön. Kulttuurienvälistä rakenteellista työtä edistäisi myös entistä syvempi ymmärrys maahanmuuttajien arjesta yhteiskunnassamme ja globaaleista kehityskuluista maahanmuuton taustalla.



## 9. Yhteenveto ja pohdinta

### 9.1 Kvantitatiivinen tutkimus

Kyselyyni vastanneiden opiskelijoiden vastaukset olivat yllättävän yksimielisiä. Opiskelijoilla oli vahva kiinnostus kulttuurienvälisyssisältöjä kohtaan ja saatu kulttuurienvälisyyskoulutus koettiin puutteelliseksi. On mahdollista että kyselyyn vastanneet opiskelijat saattavat olla jo entuudestaan erityisen kiinnostuneita aihepiiristä, mutta vastausten vahva painottuminen osoittaa joka tapauksessa vahvaa kiinnostusta sosiaalityön kulttuurienvälisyydestä.

#### **Opiskelijoiden näkemykset ja toiveet koskien kulttuurienvälisyssisältöjä koulutuksessa**

Aineistoni mukaan opiskelijat katsovat maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa työskentelyyn valmistavan opetuksen useammin vähäiseksi tai kokonaan puuttuvaksi, kuin jossain määrin tai usein koulutukseen sisältyväksi. Näkemykset eivät merkittävästi eronneet kandidaatin- ja maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksia tarkasteltaessa. Tulos saattaa selittyä sillä, että maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa työskentelyyn liittyvä koulutus on saatu jo opintojen alussa kandidaatintutkintoa suoritettaessa.

Kyselylomakkeeseen vastanneet opiskelijat kokivat saaneensa hyvin vähän koulutusta valmiiksi listaamistani kulttuurienvälisen työskentelyn osa-alueista. Erityisen vähän tietoa oltiin saatu pakolaisten kokemuksista ja reiteistä kotimaasta tulomaahan sekä eri kulttuureille ominaisista vuorovaikutus- ja käyttäytymissäännöistä. Eniten koulutuksessa oli käsitelty maahanmuuttajien taustoja, esimerkiksi maahantulon syitä. Aiemmin tarkastelemissani yliopistojen kurssikuvauksissa pakolaisuus oli aihe, joka näytti puuttuvan miltei kaikkien kurssien sisällöistä. Opiskelijoiden näkemykset opinnoistaan vaikuttavat tältä osin yhtenevän kurssikuvausten kanssa, mutta kiinnostavaa on, että eniten tietoa oli saatu juuri maahanmuuton taustoista. Aihetta tuskin on voitu käsitellä ilman puhetta pakolaisuudesta, eli pakolaisuus on siis kuitenkin oletettavasti tästä näkökulmasta sisältynyt koulutukseen. Toisaalta selvä enemmistö vastaajista oli täysin tai jokseenkin eri mieltä maahanmuuton taustojenkin sisällymisestä koulutukseensa, joten pakolaisuus vaikuttaa joka tapauksessa jääneen hyvin vähälle käsittelylle.

Opiskelijat arvioivat myös sitä, halusivatko he koulutusta näistä edellä mainituista osa-alueista. Lisää tietoa toivottiin erityisesti traumaattisten kokemusten vaikutuksista ihmiseen ja hänen kanssaan työskentelyyn sekä sosiaalityöntekijän työtehtävistä ja vastuista maahanmuuttajiin liittyen ja vielä maahanmuuttajia koskevista palveluista tai palvelujärjestelmästä Suomessa. Kaikki näistä

toiveista kytkeytyvät vahvasti käytännön työhön ja kaksi myös suoraan ammatin asemaan ja tehtäviin Suomessa. On mahdollista että näistä toiveista heijastuu se, etteivät opiskelijat koe tietävänsä tarpeeksi käytännön työstä ja siitä mitä sosiaalityöntekijä maahanmuuttajien kanssa työskennellessään oikein tekee. Vähiten tietoa toivottiin pakolaisten kokemuksista ja reiteistä kotimaasta tulomaahan, joskin yli puolet vastaajista toivoi vähintään osittain näidenkin asioiden sisältymistä koulutukseen. Toiveet eivät juuri muuttuneet opintojen edetessä.

Aineistoni valossa suomalainen sosiaalityön koulutus vaikuttaa onnistuneen erityisen hyvin välittämään ammatin eettiseen puoleen liittyviä sisältöjä, joiden sisäistäminen onkin edellytys kulttuurienväliselle osaamiselle ja luo samalla pohjan koko sosiaalityölle (Lähteinen ym. 2017, 15). Opiskelijoista yli puolet koki koulutuksen tutustuttaneen heidät sosiaalityön eettisiin lähtökohtiin ja suuri osuus lopuistakin oli asiasta jokseenkin samaa mieltä. Vastakkaisia mielipiteitä esitti vain muutama prosentti.

### **Opiskelijoiden näkemykset sosiaalityön rooleista kulttuurienvälisyydessä**

Tutkimukseeni vastanneista opiskelijoista valtaosa piti kulttuurienvälisiä taitoja tärkeänä osana sosiaalityöntekijän ammattitaitoa, eikä taitojen merkitystä kieltänyt yksikään vastaajista. Opiskelijat olivat tässä siis melkoisen yksimielisiä, mutta vastauksista ei käy ilmi millä perusteella kulttuurienväliset taidot nähtiin tärkeiksi. On mahdollista ettei kieltäviä vastuksia annettu siksi, että yleisen mielipiteen uskottiin puoltavan kulttuurienvälisten taitojen merkitystä. Taustalla saattoivat toisaalta olla opiskelijoiden havainnot maahanmuuttajien kasvavasta määrästä tai maailmanpoliittisesta tilanteesta. Yhtä hyvin kyse voi olla siitä, että opiskelijat kaipaavat lisää koulutusta asiakastyöhön yleensä ja näkevät kulttuurienvälisyyskoulutuksen sen yhtenä osana muiden joukossa. Tällöin kulttuurienvälisyys voi vertautua vaikkapa gerontologiseen tai terapeuttiseen osaamiseen, jonka tarpeen moni opiskelijoista yhtä lailla tunnistaa. Erityisen mielenkiintoisia ovat vastaajat, jotka eivät osanneet arvioida kulttuurienvälisyyden merkitystä ammattitaidolle. Tämän vaihtoehdon valitsi hyvin vähäinen, mutta suunnilleen yhtä suuri osuus kandidaattivaiheen ja maisterivaiheen opiskelijoista. Vastaukset eivät siis voi ainakaan kokonaan selittyä esimerkiksi opintojaan aloittavien opiskelijoiden epävarmuudella sosiaalityön profession sisältöä koskien. Joka tapauksessa aineistoni mukaan sosiaalityön opiskelijat vaikuttavat olevan valveutuneita kulttuurienvälisyyden merkityksestä sosiaalityössä.

Opiskelijat olivat myös melko yksimielisiä sosiaalityöntekijän kulttuurienvälisistä rooleista työpaikalla ja -ajalla ja niiden ulkopuolella. Vastaajien enemmistö sisällytti sosiaalityöntekijän

vastuulle kokonaan tai osittain työajalla tapahtuvan maahanmuuttaja-asiakkaiden oikeuksien ajamisen sekä rasismiin puuttumisen. Vastausten painotus muuttui hieman, kun kysymykset koskivat työajan ulkopuolista aikaa. Rasistisiin ihmistenvälisiin tai julkisiin keskusteluihin puuttumisen sekä poliittiseen päätöksentekoon vaikuttamisen maahanmuuttajien hyväksi määritteli sosiaalityöntekijän ehdottomaksi velvollisuudeksi enää selvästi alle puolet vastaajista. Näissä kolmessa väitteessä myös epävarmojen vastaajien osuus oli suurin. Vastausten perusteella opiskelijat paikantavat sosiaalityöntekijän kulttuurienvälisyyttä edistävät roolit ja velvollisuudet siis ennen kaikkea työpaikalle ja -ajalle. Vaikka sosiaalityöntekijyyteen liitetään ajoittain ajatus kutsumuksesta (esim., Bisman 2014, 20), on se kuitenkin ammatti toisten joukossa ja tässä mielessä opiskelijoiden näkemys velvollisuuksien rajoittumisesta työajalle on varsin kohtuullinen.

Toisaalta esimerkiksi IFSW ja IASSW velvoittavat laatimissaan eettisissä periaatteissa (2012, 4.2) sosiaalityöntekijää tekemään poliittisille toimijoille näkyväksi havaitsemiaan syrjiviä tai vahingollisia käytäntöjä. Tutkimukseeni vastanneille opiskelijoille sosiaalityö ei näyttäytynyt itsestään selvästi poliittiseen vaikuttamiseen kytkeytyvänä ammattina, ainakaan mitä tulee maahanmuuttajien aseman edistämiseen. Jos tällainen vaikuttamistyö ajatellaan erottamattomaksi osaksi sosiaalityöntekijän professiota, näyttäytyy ammatin poliittiseen vaikuttamiseen kytkevien opiskelijoiden osuus melko vähäisenä. Yli puolet opiskelijoista oli kuitenkin jokseenkin tai täysin samaa mieltä maahanmuuttajien aseman parantamiseen tähtäävän poliittiseen päätöksentekoon vaikuttamisen sisällyttämisestä sosiaalityöntekijän rooliin, eikä yksikään vastanneista kieltänyt vaikuttajaroolin olemassaoloa. Jokaisella kyselyyn vastanneella opiskelijalla oli siis edes jonkinlainen ymmärrys sosiaalityöstä myös poliittisena ammattina.

Jos ammattia halutaan edelleen kehittää suuntaan, jossa sosiaalityöntekijän rooliin kuuluu myös laajempi yhteiskunnallinen vaikuttamistyö (esim., Juhila 2006, 197), on ammattilaisten ihmisoikeusosaamisen oltava vahvaa. Kansainväliset ihmisoikeuksia edistävien sopimusten osaaminen on merkityksellistä työskenneltäessä kantaväestöön kuuluvan tai maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa, mutta erityisesti turvapaikanhakija-asiakkaan kohdalla hänen erityisen haavoittuvan asemansa vuoksi. Keraämäni aineiston mukaan opiskelijoiden pakolaisuuteen liittyvien kansainvälisten sopimusten osaaminen vaikutti olevan melko vahvalla tolalla, mitä tulee YK:n yleissopimukseen lasten oikeuksista ja Euroopan ihmisoikeussopimukseen. Sen sijaan pakolaisten oikeusasemaa koskeva sopimus ja kidutuksen ja muun julman, epäinhimillisen tai halventavan kohtelun tai rangaistuksen vastainen yleissopimus olivat opiskelijoille varsin tuntemattomia.

Kandidaattivaiheen opiskelijoiden näkemykset sosiaalityöntekijän kulttuurienvälisistä rooleista ja tehtävistä eivät aineistossani juurikaan eronneet maisterivaiheen opiskelijoiden näkemyksistä. Sen sijaan vastaajien ikä näytti vaikuttavan "en osaa sanoa"- vastauksissa. Ero tosin oli tilastollisesti merkitsevä vain kysymyksessä, joka selvitti sosiaalityöntekijän velvollisuutta puuttua rasistisiin ihmistenvälisiin keskusteluihin työpaikan ulkopuolella, mutta sama painotus oli nähtävissä lievempänä myös muissa kysymyksissä. Tulkitsen tulosta nuorempien opiskelijoiden suurempana epävarmuutena ja mahdollisena oman ammatillisen identiteetin keskeneräisyytenä. Vastaukset herättävät kuitenkin kysymyksen, miksi koulutus ei vaikuta kirkastaneen sosiaalityöntekijän kulttuurienvälisiä rooleja yhtä tehokkaasti kuin iän karttuminen. Yhtenä syynä ilmiöön saattaa olla kulttuurienvälisyyden vähäinen esiintyminen koulutuksessa tai sen yksipuoleinen painottuminen. Pösön (2014, 29) mukaan suomalainen monikulttuurinen sosiaalityön koulutus, samoin kuin käytännön työkin, keskittyy hyvin vahvasti juuri kulttuureihin. Tällöin kulttuurienvälisyys saattaa pelkistyä pelkäksi kulttuurierojen tarkastelemiseksi. Poliittinen ulottuvuus ja sosiaalityön eettinen vastuu ovat esimerkkejä kulttuurienvälisyyden ulottuvuuksista, joiden integroiminen opetukseen vaikuttaa olevan edelleen haastavaa. Toisaalta Pösön näkemys asettuu ristiriitaiseen valoon aineistoani tarkasteltaessa, sillä reilusti yli puolet opiskelijoista ajatteli, ettei koulutus ollut sisältänyt juurikaan puhetta kulttuureista. Aineistoni mukaan kulttuurienvälisyyteen liittyvän suomalaisen sosiaalityön koulutuksen keskeisin ongelma ei vaikuta olevan kulttuurikeskeisyys, vaan pikemminkin koko kulttuurienvälisyysteeman vähäinen esilletuonti.

Suurin osa opiskelijoista oli pohtinut oman kulttuurinsa, arvojensa ja uskomuksiensa vaikutusta maahanmuuttaja-asiakkaan kanssa työskentelyyn. Tämä on rohkaiseva tulos kulttuurienvälisen sosiaalityön tulevaisuudelle, sillä onnistunut kulttuurienvälinen työskentely tuskin toteutuu ilman työntekijän kulttuurista itsereflektiota. Opiskelijoiden näkemys kyvystään itsereflektointiin ei aineistossani kasvanut opintojen edetessä. On mahdollista, että koulutuksen avulla ollaan onnistuttu herättämään opiskelijoissa niin vahva halu ja kyky itsereflektioon jo opintojen alkupuolella kandidaattiohjelmassa, ettei se enää juurikaan kasva opintojen edetessä. Toisaalta vastaukset voivat kertoa myös siitä, ettei koulutus juurikaan edesauta itsereflektiota, vaan se on kehittynyt kunkin vastaajan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja kokemusten myötä opiskelujen ulkopuolella. (Ks., Kohli ym. 2010, 18.) Tutkimukseni ei nimittäin anna vastausta siihen, kokivatko opiskelijat itsereflektionsa olevan juuri koulutuksen aikaansaamaa. Tarkastelemistani monikulttuurisuuteen liittyvistä suomalaisten yliopistojen kurssikuvauksista itsereflektion käsite puuttui miltei kokonaan.

Rooleja kokonaisuutena arvioiden on mahdollista, etteivät sosiaalityön kytkökset kulttuurienvälisyyteen ainakaan käytännön tasolla ole opiskelijoille vielä kovinkaan selkeitä. Tämän johdosta myös kulttuurienvälisyyteen liittyvät roolit saattavat vaikuttaa heistä epämääräisiltä. Sosiaalityön vastuut maahanmuuttaja-asiakkaiden hyvinvoinnin edistämiseksi erityisesti työajalla vaikuttivat kuitenkin olevan opiskelijoille selviä ja sosiaalityöntekijäys näyttäytyi heille kulttuurienvälisessä työssä vahvasti eettisenä toimintana. On mielenkiintoista pohtia, kytkeytykö vahva eettinen painotus suoraan siihen, että samat opiskelijat ajattelevat saaneensa koulutukseltaan yleisestikin melko vahvan eettisen perustan, vai liittykö se kulttuurienvälisyysaiheeseen itseensä. Koulutus tarjoaa aineistoni mukaan tukea eettiseen työskentelyyn, mutta on mahdollista että (kulttuurienvälisen) käytännön työskentelyn osuus jää liiankin vähäiseksi, tai ainakin opiskelijat toivovat saavansa käytännöstä runsaasti lisää tietoa.

## 9.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoitukseni on ollut entisestään syventää kvantitatiivisen tutkimukseni avoimeksi jääneitä kysymyksiä ja toisaalta löytää kulttuurienväliseen koulutukseen laadullisen menetelmän mahdollistamia uusia näkökulmia.

Haastattelemieni opiskelijoiden saama pakollisiin opintoihin sisältyvä kulttuurienvälisyyskoulutus näyttäytyi aineistossani melko vähäisenä ja saatua koulutusta kuvailtiin pintapuoliseksi. Aihepiirille oli omistettu yliopistoissa yleensä yksi tai parhaimmillaan kaksi kurssia ja lisäksi aihepiiri tuli sattumanvaraisesti esiin muilla kursseilla, joista useimmin mainittiin gradututkielmaseminaarit, harjoittelut ja lastensuojeluun keskittyneet kurssit. Vaikka opiskelijat eivät pitäneet saamaansa kulttuurienvälisyyskoulutusta riittävänä, suurin osa heistä ajatteli että kunhan tarjolla on riittävästi aihepiiriin liittyviä valinnaisia kursseja, voi opiskelija syventää halutessaan osaamistaan niiden avulla. Opiskelijaan omaan arviointikykyyn luotettiin ja ajateltiin, että tämä osaa itse koostaa opinnoistaan juuri hänelle sopivan kokonaisuuden. Tässä suhteessa kulttuurienvälisyys näytti asettuvan samalle viivalle muiden sosiaalityön osa-alueiden, vaikkapa gerontologisen sosiaalityön kanssa, vaikka toisaalta moni haastatelluista piti kulttuurienvälisyyttä erityisenä teemana sen kytkeytyessään kaikkiin osa-alueisiin.

### Opiskelijoiden näkemykset kulttuurienvälisyyssisällöistä koulutuksessa

Hahmotin opiskelijoiden puheesta kolme tasoa, joista kulttuurienvälisyyttä oli koulutuksessa käsitelty. Tasot ovat kuvattuna alla olevassa taulukossa.

<i>Ilmiötaso</i>	<i>Yhdistävä taso</i>	<i>Käytännön taso</i>
Globalisaatio, maahanmuutto, pakolaisuus	Opinnäytetyöt	Työssäoppiminen, vuorovaikutuskoulutus

**Taulukko 7. Saadun koulutuksen kulttuurienvälisyyspuheen näkökulmat**

Myös pakolliset harjoittelujaksot tuottivat opiskelijoille kulttuurienvälistä käytäntöön liittyvää osaamista. Tämä toteutui kuitenkin usein vain silloin, jos asiakkaaksi sattui toista kulttuuria edustava ihminen. Vaikka kulttuurienvälisyys olisikin näin toteutunut käytännön työssä, katson että kokonaisvaltainen oppimiskokemus vaatii vielä tilanteen käsittelyä ja reflektointia yhdessä harjoittelun ohjaajan kanssa. Tämä ei ollut jokaisen opiskelijan kohdalla toteutunut.

Sama sattumanvaraisuus leimasi myös opinnäytetöihin liittyviä seminaareja, jotka saattoivat parhaimmillaan käsitellä kulttuurienvälisyyttä erittäin monipuolisesti. Erityisesti gradututkielmaan liittyvissä seminaareissa aiheesta päästiin keskustelemaan usein syvällisestikin. Toisaalta, jos kukaan seminaariin osallistuvista opiskelijoista ei käsitellyt tutkielmassaan aihepiiriä, ei kulttuurienvälisyys noussut seminaareissa esiin välttämättä ollenkaan.

Itsereflektio oli esiintynyt toistuvasti kaikkien haastateltujen koulutuksessa ja siitä koettiin olleen myös hyötyä, joskin opiskelijoiden oli vaikeaa erotella kuinka paljon koulutuksen ulkopuolisilla tekijöillä oli vaikutusta itsereflektion kehittymiseen. Hahmotin opiskelijoiden reflektiopuheesta kaksi teemaa, jotka on kuvattu taulukossa 8.

<i>Käytännön kokemuspohjainen ymmärrys</i>	<i>Syvemmän osaamistarpeen perusteleva näkemys</i>
Käytännön kokemusten vaikutus itsereflektiokykyyn	Näkemys itsereflektio-opetuksen haastamattomuudesta.

**Taulukko 8. Näkökulmat saadusta itsereflektiokoulutuksesta**

Huomionarvoinen seikka oli, että kulttuurinen itsereflektio, eli tässä tutkimuksessa oman kulttuuritaustan vaikutusten tiedostaminen muita kulttuureja edustavan asiakkaan kanssa

työskennellessä, ei ollut noussut erilleen yleisestä itsereflektiopuheesta yhdenkään opiskelijan pakollisessa koulutuksessa. Osan mielestä kulttuurisia seikkoja ei ole reflektiokoulutuksessa tarpeellistakaan korostaa, vaan ne sisältyvät automaattisesti itsereflektion käsitteeseen. Viittasin luvussa 4.3 tutkimuksiin (mm. Nadan, Weinberg- Kurnik ja Ben-Ari sekä Abrams ja Gibson), joiden mukaan sosiaalityön opiskelijoita ei haasteta käsittelemään omaa asemoitumistaan kulttuurienväliselle kentälle, toisin sanoen tiedostamaan omaa valkoisuuttaan ja etnisyytensä tuottamia valta-asemia. Aineistoni perusteella huomio vaikuttaa olevan oikea suomalaisen koulutuksen osalta. Ajattelen kuitenkin että omaa kulttuurista asemaan koskevat käsitykset ovat usein niin syvälle juurtuneita ja itsestäänselvyyksiksi muuttuneita, ettei yleinen opetus itsereflektiosta riitä niiden herättämiseksi.

Kaiken kaikkiaan aineistoni mukaan suomalaisten yliopistojen voidaan kunkin sanoa tarjoavan ainakin jonkinlaista kulttuurienvälisyyskoulutusta, joidenkin jopa kahden aiheelle omistetun kurssin laajuudessa. Aihepiirin merkittävyys vaikuttaa siis olevan opintojen suunnittelijoiden taholta ainakin osin tiedostettu ja lisäksi sen ympärille on monissa yliopistoissa rakennettu laajojakin sivuainekokonaisuuksia. Toisaalta kulttuurienvälisyysisällöt jäävät pakollisessa koulutuksessa osin sattumanvaraisiksi, eikä aihe vaikuta vakiintuneen niin että sitä nostettaisiin esiin myös muilla kuin kulttuurienvälisyyteen keskittyvillä kursseilla. Tämä heijastuu aineiston mukaan myös itsereflektion opetukseen; vaikka puhe reflektiosta toistuu koulutuksessa jatkuvasti, sitä ei käsitelty kulttuurisesta näkökulmasta.

### **Opiskelijoiden toiveet kulttuurienvälisyysisällöistä koulutuksessa**

Opiskelijat tiedostivat opintosisältöjen rajallisuuden, eikä enemmistö ilmaissut haluavansa määrällisesti enempää kulttuurienvälisyyteen liittyvää koulutusta. Opiskelijoilla oli pikemminkin tarve muuttaa kurssisisältöjä, mutta mainitut toiveet olivat niin moninaisia, että nykyiset kurssimäärät tuskin riittävät niiden kattamiseksi. Sen sijaan kulttuurienvälisyyden integroiminen luontevaksi osaksi kaikkea sosiaalityön opetusta saataisi ratkaista ongelman ja tuoda aihetta monipuolisemmin esiin.

Rakensin opiskelijoiden näkemyksistä kolme toiveita kuvaavaa teemaa: *käytäntö ja konkretia, teoreettisuus ja yhteiskunnallisuus sekä reflektio ja haastaminen*, jotka on tiivistetty taulukkoon 9.

<i>Toive</i>	<i>Toteutus</i>	<i>Perustelu</i>
<b>Käytäntö ja konkretia</b>	Kokemusasiantuntijat, Vierailut, Konkreettiset esimerkit kulttuurienvälisen sosiaalityön mahdollisuuksista	Työelämän tarpeet: teoreettinen tieto ei riitä maahanmuuttaja- asiakkaan kanssa työskenneltäessä, Kiinnostavuus
<b>Teoreettisuus ja yhteiskunnallisuus</b>	Syvällisempi tutustuminen kulttuurienvälisyyteen liittyviin ilmiöihin, Yhteistyö muiden tieteenalojen kanssa	Työelämän tarpeet: käytäntöä on helpompi rakentaa vahvan teorian perustalle, Mahdollistaa rakenteellisen sosiaalityön
<b>Kriittisyys ja haastaminen</b>	Reflektiokoulutuksen painottuminen oman kulttuurisen identiteetin tarkasteluun, Kulttuurien sisällä olevan moninaisuuden esille tuonti	Ammatillisen ymmärryksen kasvattaminen, eettisempi työote, asiakkaan etu

**Taulukko 9. Toiveet koskien kulttuurienvälisiä oppisisältöjä**

Tulkintani mukaan opiskelijoiden kulttuurienvälistä koulutusta koskevat toiveet heijastelivat ennen kaikkea halua syvälliseen ja perinpohjaiseen tietoon ja ymmärrykseen. Puolivillaista osaamista esimerkiksi itsereflektion kohdalla ei koettu riittäväksi ja opiskelijat olivat valmiita myös haastamaan itseään. Opiskelijoiden omistautuneisuus on monin tavoin rohkaisevaa ammatin tulevaisuuden kannalta, mutta koulutuksen suunnittelijoita ja toteuttajia se ei päästä helpolla, varsinkin kun ammattiin liittyviä oppisisältöjä riittäisi opetettavaksi loputtomasti. Opiskelijoiden tarve ymmärtää kulttuurienvälisyyttä selvemmin ja konkreettisemmin näyttäytyy ymmärrettävänä, kun sitä tarkastellaan aiempien lukujen tutkimuskirjallisuuden yhä hyvin hajanaista kokonaiskuvaa vasten. Aihetta lienee vaikeaa tuoda koulutukseen kovin selvärajaisena silloin, kun tutkijayhteisölläkään ei ole sen sisällöstä kovin selvää konsensusta. Opiskelijoiden turhautuminen on kuitenkin perusteltua ja arvaan, että aiheen epämääräisyys myös jossain määrin heikentää sen kiinnostavuutta opinnoissa.

### **Opiskelijoiden näkemykset sosiaalityön rooleista kulttuurienvälisyydessä**



Opiskelijoiden ajatukset sosiaalityöntekijän rooleista kulttuurienvälisessä työssä eivät poikenneet siitä kuvasta, joka asiakastyötä tekevän sosiaalityöntekijän rooliin alan sisällä usein liitetään.

Hahmotin aineistosta neljä kulttuurienvälisiä rooleja kuvaavaa teemaa: *koordinointi ja kokonaisvaltaisuus, arki ja tuki, yhteiskunnallisuus sekä rakenteellinen työ* (taulukko 10).

<i>Rooli</i>	<i>Sisältö</i>	<i>Tutkijan arvio roolin edellyttämistä osaamistarpeista koulutuksen kannalta</i>
<b><i>Koordinointi ja kokonaisvaltaisuus</i></b>	Asiakkaan palvelujen kokonaiskuvan hallinta, Asiakkaan moninaisiin tarpeisiin vastaaminen	Palvelujärjestelmä ja maahanmuuttaja-asiakkaan asema siinä, Verkostoyhteistyötaidot, Johtajuus, Kattava ymmärrys sosiaalisista ongelmista, Maahanmuuttajan asema suomalaisessa yhteiskunnassa
<b><i>Arki ja tuki</i></b>	Tuki kotoutumisessa ja perheeseen liittyvissä asioissa. Tukeminen, yhdenvertaisuus, jossa maahanmuuttaja kuitenkin tarvitseva osapuoli	Kotoutumiseen liittyvät ilmiöt ja problematiikka, Maahanmuuttaja-asiakkaan ja työntekijän vuorovaikutus ja hierarkiasuhteet, Maahanmuuttaja-käsitteen monipuolinen tarkastelu
<b><i>Yhteiskunnallisuus</i></b>	Kyky hahmottaa kulttuurienvälisyyttä yhteiskunnalliselta tasolta muita ammattiryhmiä paremmin, yhteiskuntarauhan takaaminen, vastuu pyrkiä parantamaan heikossa asemassa olevien maahanmuuttajien asemaa työajalla	Profession yhteiskunnallisuus, Kulttuurienvälisen yhteiskunnallisen vaikuttamisen keinot, Ymmärrys sosiaalityön globaalista luonteesta ja rajoja ylittävistä vaikutusmahdollisuuksista
<b><i>Rakenteellinen työ</i></b>	Maahanmuuttajaryhmien äänen välittäminen päättävälle taholle.	Ymmärrys ja taito rakenteelliseen kulttuurienväliseen työhön, Pohdinta rakenteellisen työotteen ajasta ja paikasta ja suhteesta varsinaiseen (palkka)työhön, Tieto maahanmuuttajien arjesta yhteiskunnassamme ja globaaleista kehityskuluista maahanmuuton taustalla

**Taulukko 10. Näkemykset sosiaalityön kulttuurienvälisistä rooleista**

Kuten kvantitatiivisessakin aineistossa, kulttuurienvälinen sosiaalityö sitoutui opiskelijoiden näkemyksissä vahvasti etiikkaan. Velvoite maahanmuuttajien aseman parantamiseen toteutui kuitenkin ennen kaikkea yksilön auttamisen kautta, esimerkiksi takaamalla että tämä saa hänelle kuuluvat palvelut. Vaikuttamistyö nimenomaan yksilötasolla onkin yleistynyt alan sisäisissä keskusteluissa samaan aikaan asiakkaan yksilöllisiä tarpeita korostavan diskurssin kanssa. Tällainen suuntaus kaventaa vääjäämättä ammattilaiselle tarjolla olevia rooleja. (Satka, Pohjola & Rajavaara 2003, 21–22.) Vaikka yksilön auttamiseen keskittyvä puhe oli aineistossa ensisijaista, toivat opiskelijat esiin myös rakenteellisen työn näkökulman. Vaikutti siltä, että kulttuurienvälisen rakenteellisen työn tekeminen ei ollut opiskelijoille ajatuksena vieras, kunhan sille vain työelämässä löytyisi aikaa.

Valtaosa opiskelijoista ei vastuuttanut sosiaalityöntekijää toimimaan vapaa-ajallaan maahanmuuttajien tilanteen edistämiseksi ja useampi päinvastoin painotti, ettei ammattiasema voi vaatia työntekijältä mitään työroolin ulkopuolella. Toisaalta opiskelijoille oli selvää, ettei sosiaalityöntekijä voinut vapaa-ajallaan toimia miten tahansa, esimerkiksi osallistua rasistiseen toimintaan. Ammattinimike kuitenkin siis velvoitti kantajaansa myös vapaa-ajalla, vastuu vain painottui pikemminkin tekemättä jättämiseen kuin aktiiviseen tekemiseen. Lisäksi ammatin valinneiden katsottiin ikään kuin sisäsyntyisesti sitoutuvan esimerkiksi vastustamaan rasismia, jos sellaiseen katukuvassa törmäisi, silti ilman että mikään erityinen velvoite olisi ollut olemassa. Vaikka sosiaalityöntekijät luultavasti ovat keskimäärin hyvin suvaitsevainen ryhmä, ei voida taata että jokainen ammatin edustaja toimisi vapaa-ajallaan täysin ammattieettisten ihanteiden mukaan. Siksi opiskelijoiden näkemyksissä piilevä ristiriita on kiinnostava. Saattaa olla että sosiaalityön kulttuurienvälisiin rooleihin kytkeytyy opiskelijoiden mielissä enemmän kulttuurienvälistä vastuuta myös vapaa-ajalla kuin he ehkä tiedostavatkaan.

Opiskelijoiden käsityksen mukaan sosiaalityöntekijä on maahanmuuttaja-asiakkaalle eniten hyödyksi tukiessaan tätä tasavertaisena kumppanina. Yhteiskuntamme vaateet sosiaalityön tyypillisille asiakasryhmille (jotka pitävät sisällään myös toisten kulttuurien edustajia) kovenevat jatkuvasti esimerkiksi vastikkeellisuuspolitiikan edistämisen myötä. Samalla vahvistuvat myös käsitykset sosiaalityöstä aiempaa kontrolloivampana ammattina. Jos opiskelijat toivovat tulevaisuudessa voivansa harjoittaa kumppanuuteen perustuvaa työtettä, se tuskin tapahtuu ilman aktiivista vaikuttamistyötä. Juhilan (2005, 14–15) mukaan sosiaalityön ammattilaisten tulisi esittää sitkeästi vastapuhetta erilaisissa foorumeissa, jos mielivät muuttaa kontrolliin perustuvan asiakassuhteen kehittymisen. Ajattelen että juuri koulutus voi olla vahva vaikuttaja sosiaalityön

kulttuurienvälisten roolien muotoilussa. Aineistosta välittyy, että koulutus on jo onnistunut luomaan ja lujittamaan haastattelemini opiskelijoiden vahvaa ammatillista arvopohjaa ja että opiskelijoilla on aito halu työskennellä maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa oppimiensa arvojen mukaisesti. Etiikkaan pohjautuva kulttuurienvälisen työskentelyn toteutus jää kuitenkin puolitiehen, jos tulevat sosiaalityöntekijät eivät osaa tai uskalla puolustaa oikeuttaan siihen. Koulutuksen keinoin on mahdollista vastata tähän tarpeeseen vahvistamalla edelleen sosiaalityön eettistä pohjaa ja rohkaisemalla opiskelijoita toteuttamaan eettistä vastuuta työelämän vaatimuksista huolimatta.

## 10. Johtopäätökset

Olen aiemmin viitannut Pösön tutkimukseen (2014), jonka mukaan moni haastatelluista suomalaisista sosiaalityöntekijöistä kokee ammatillisten taitojensa olevan riittämättömiä maahanmuuttaja-asiakkaita kohdatessaan. Jos tilanne jatkuu samanlaisena jatkossakin, tutkimukseni valossa uskaltaudun toteamaan, ettei se johdu ainakaan yksinomaan opiskelijoiden motivaatiosta tai halukkuudesta oppia kulttuurienvälisyyttä. Vaikka kaikki eivät aihepiiristä erityisen kiinnostuneita olisikaan, pidetään kulttuurienvälisyyskoulutusta tutkimukseni mukaan kuitenkin hyvin merkityksellisenä. Ife (2001, 7) arvioi miltei kaksikymmentä vuotta sitten, että suurin osa sosiaalityöntekijöistä on kyllä kiinnostunut kansainvälisistä asioista yksityiselämässään, mutta ei ymmärrä ammattinsa ja arkisen työnsä kytköksiä niihin. Tilanne vaikuttaa tutkimukseni mukaan ainakin siltä osin samanlaiselta, että opiskelijoiden on ajoittain vaikeaa hahmottaa kulttuurienvälistä työtä ja ymmärtää sosiaalityön konkreettisia toiminnan mahdollisuuksia globaalilla kentällä.

Opiskelijoiden hämmennys on ymmärrettävää, kun tutkimuskirjallisuudenkin mukaan kulttuurienvälisyys on sosiaalityön koulutuksessa ja mahdollisesti myös ammatin sisällä yleensäkin vielä hyvin moninainen ja jäsentymätön kokonaisuus. Sekä opiskelijoilta itseltään keräämäni aineiston että yliopistojen opetusohjelmien mukaan kulttuurienvälisyyttä käsitellään erilaisin painotuksin ja vaihtelevissa määrin. Paljon yhteneväisyyttäkin kursseista toki vaikuttaa olevan, mutta tutkimukseni perusteella voidaan arvioida etteivät Suomessa sosiaalityötä opiskelevat saa täysin yhtäläisiä valmiuksia työskennellä kulttuurienvälisesti. Samaan päätelmään johdattaa myös aiempi, muun muassa sosiaalityön koulutuksen kansainvälisyyttä sivuava tutkimus (Aaltonen ym. 2008), jossa opiskelijoiden vastausten sisällöllisen hajanaisuuden perusteella kehoitetaan koulutusta vahvistamaan kansainvälisyyden teemaa. Vastaava hajanaisuus koskee ilmeisesti jossain määrin koko sosiaalityön koulutuksen kenttää, mutta asiaan on myös tartuttu. Suomalaista sosiaalityön koulutusta tarjoavat tahot toimivat tavoitteellisesti yhtenäistääkseen koulutuksen osaamistavoitteet ja ydinosamisaalueet, joskin oppilaitosten koulutussisältöjen itsenäisiä painotuksia tuetaan niitäkin (Lähtinen ym. 2017, 4).

Opiskelijalla on tietenkin mahdollisuus valita kulttuurienvälisesti painottuneita opintoja valinnaisiksi opinnoikseen ja syventää siten osaamistaan. Kvalitatiivisen aineistoni ja tarkastelemieni yliopistojen kurssisisältöjen valossa tällaisia kursseja onkin melko hyvin tarjolla ja kummankin aineiston mukaan kulttuurienvälistä osaamista oli kerätty eritoten juuri valinnaisten kurssien avulla. On kuitenkin aiheellista pohtia, kuinka paljon kulttuurienvälisyysosaamisen

kartuttamisesta voidaan jättää opiskelijoiden oman aktiivisuuden varaan. Kiihtyvän globalisaation, maailmanlaajuisten ongelmien kuten ilmastonmuutoksen ja lisääntyvän maahanmuuton seurauksena kulttuurienvälisyys ei ehkä enää asetukaan samalle viivalle sosiaalityön muiden erityisosa-alueiden kanssa, vaan saattaa muodostua koko ammattia vahvasti muotoilevaksi teemaksi. Valinnaiset kurssit vaikuttavat lisäksi usein olevan jonkun muun tieteenalan opintoja, tai vastaavasti monen eri alan opiskelijoille tarkoitettuja oppisisältöjä. Laajempi kehys tuo epäilemättä mukanaan huomattavia hyötyjä ja laajentaa opiskelijoiden ymmärrystä aihepiiristä, mutta se ei ole täysin ongelmaton. Sosiaalityöhön liittyy tiettyjä erityispiirteitä, muun muassa asiakkaan kiistattoman vahva kytkeytyminen koko professioon (Juhila 2006, 11–13), eikä sitä siten voida täysin huolettomasti liittää muihin sosiaalitieteisiin (Niemelä 2008, 24–26).

Enemmistö tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ilmaisee kaipaavansa lisää tai ainakin nykyistä syvempää koulutusta kulttuurienvälisyyteen. Kvalitatiivisesta aineistossa oli joidenkin puheenvuorojen kohdalla kuitenkin löydettävissä näkökanta, jonka mukaan asiakkaan kulttuuritaustalla ei ole väliä, eikä sosiaalityöntekijän tarvitse erityisesti huomioida sitä. Ihminen tulee kohdata ihmisenä ilman kulttuuristen käsitysten luomia ennakoasetelmia. Tällaista painotusta toivottiin myös koulutukselta, jotta opiskelijat oppisivat pikemminkin irrottautumaan asiakkaan kulttuurista kuin keskittymään siihen. Ajattelu yhtenee käsitykseen sosiaalityön tasa-arvosta, jossa jokaista asiakasta on kohdeltava yhtäläisesti ja jossa erottelua ei nähdä oikeudenmukaiseksi (Anis 2008, 88). Ajatuksessa on paljon hyvää ja ammattietiikan arvojen mukaista, mutta se voi liian tiukasti tulkittuna kääntyä itseään vastaan. Maahanmuuttaja-asiakkaiden kohdalla juuri kahden tai useamman, mahdollisesti hyvinkin erilaisen kulttuurin limittymiseen liittyvät seikat tekevät heidät erityisiksi ja luovat tarpeita osin erilaiselle avulle kuin vaikkapa kantaväestöön kuuluvan päihdeongelmaisen tapauksessa. Esimerkiksi mahdollinen puutteellinen kielitaito asettaa maahanmuuttaja-asiakkaat jo lähtökohtaisesti hyvin erilaiseen asemaan muiden asiakkaiden kanssa. Erojen huomiotta jättäminen ei näiden asiakkaiden kohdalla palvelekaan tasa-arvoistavaa tarkoitustaan, vaan saattaa johtaa pikemminkin entistä suurempaan eriarvoisuuteen (Emt., 88). Koulutuksessa ei siis mielestäni ole mielekäästä pyrkiä vaikenemaan asiakkaisiin liittyvistä eroista, kunhan asiakkaalla säilyy oikeus osallistua tasavertaisesti itsensä ja tarpeidensa määrittelyyn.

### **Itsereflektiota ilman kulttuurienvälisyyttä**

Aineistojeni mukaan sosiaalityön koulutus on onnistunut opettamaan tehokkaasti kulttuurienvälisyysosaamiselle olennaista itsereflektointia ja ammatin eettisiä periaatteita. Reflektio on erityisen tärkeää kulttuurienvälistä sosiaalityötä tehtäessä, koska työskentely ennalta

tuntemattomien ja omasta kokemusmaailmasta poikkeavien ilmiöiden kanssa vaatii ammattilaiselta erityistä kykyä haastaa omaa ajatteluaan (Anis 2008, 47). Kvantitatiivisessa aineistossa enemmistö opiskelijoista tunnisti puheen etiikasta toistuneen koulutuksessaan, toisin kuin esimerkiksi puheen pakolaisuudesta. Valtaosa opiskelijoista oli myös harjoittanut kulttuurista itsereflektiota.

Itsreflektion harjoittaminen ei aineistossa yleistynyt opintovuosien karttuessa, mutta syyt tähän voivat olla hyvin moninaisia, kertoen esimerkiksi siitä että halu reflektioon onnistutaan herättämään jo opintojen alkuaikoina. Toisaalta kvalitatiivisessa aineistossa opiskelijat huomauttivat, että myös opintojen ulkopuolisen elämän tapahtumat vaikuttivat heidän itsereflektiivisyyteensä. Onkin ehkä turhaa yrittää mitata juuri koulutuksen tuottamaa reflektiota, mutta aineistojen mukaan sosiaalityön koulutus vaikuttaa vähintäänkin herättäneen tietoisuuden itsereflektiosta ja sen merkityksestä sosiaalityölle. Vaikka opiskelija nimittäin olisikin harjoittanut reflektiota jo ennen opintojaan, hän ei ole välttämättä omannut aiheesta teoreettista syvempää ymmärrystä, jonka pohjalle voisi rakentaa ammatin vaatimaa osaamista.

Koulutuksen kulttuurienvälisyyttä tarkasteltaessa on kiinnostavaa, mistä näkökulmasta reflektiota koulutuksessa käsitellään. Kvalitatiivisessa aineistossa opiskelijat kertoivat että itsereflektio oli toistunut aiheena koulutuksessa jatkuvasti, mutta siitä ei oltu juurikaan puhuttu kulttuurisesta näkökulmasta. Kulttuurisen reflektion puuttuminen koulutuksesta saattaa selittää ristiriitaa aineistojeni ja tarkastelemieni opinto-ohjelmien sekä kurssikuvausten välillä. Itsereflektio ei esiintynyt kulttuurienvälisyyteen liittyvissä kurssikuvauksissa, mutta molempien aineistojen mukaan se on kuitenkin selvästi opinnoissa toistuva aihe. On mahdollista, että itsereflektioteeman puuttuminen kurssikuvauksista kertoo siitä, ettei kulttuurista reflektiota ole katsottu tarpeelliseksi erottaa yleisestä reflektio-opetuksesta ja reflektiokoulutus on siksi keskittynyt muille kursseille.

Kulttuurista itsereflektiota saattaa olla mahdollista harjoittaa menestyksekkäästi laajemman reflektiokehyksen sisällä. Ajattelen kuitenkin, että sosiaalityöntekijöiden ja alaa opiskelevien olisi erityisen tärkeää kiinnittää huomiota suhtautumiseensa erilaisia kulttuureja kohtaan juuri tässä ajassa, jossa tiettyihin etnisyyksiin ja uskontokuntiin kohdistuva kriittinen puhe alkaa olla yhä yleisempää ja hyväksyttävämpää paitsi julkisessa keskusteluissa myös valtaapitävien puheissa. Kvalitatiivinen aineisto osoitti myös, että opiskelijoilla on näkemyksiä reflektio-opetuksen laadusta. Pelkkä reflektion aktiivinen esilletuonti ei aina riitä, vaan opiskelijat toivoivat koulutuksen aidosti haastavan heidän omia ennakkoluulojaan ja kulttuurista juontuvia, itsestäänselvyyksinä pidettyjä asioita.

## **Kulttuurienvälisen käytännön työn vaikea hahmotettavuus**

Kummankin aineistoni mukaan opiskelijat toivovat koulutukseltaan selvästi nykyistä enemmän käytännönläheisyyttä ja konkretiaa. Kvalitatiivisessa aineistossa käytännön tiedon tarvetta avattiin toivomalla tietoa suoraan joko maahanmuuttajilta itseltään tai heidän kanssaan työskenteleviltä sosiaalityöntekijöiltä. Sosiaalityön koulutukselle käytännön ja teorian suhde on monin tavoin haastava, kun vahvasti akateeminen ammatti sitoutuu harvinaisella tavalla käytäntöön ja asiakkaaseen. Teoriatasolla liikkuva tieto ei aina näyttäydy opiskelijoille hyödyllisenä, kun valmistumisen jälkeen suurin osa suuntaa käytännönläheiseen asiakastyöhön. Sosiaalityön professiolle saavutettu asema akateemisena tieteenalana vaatii kuitenkin vahvaa teoreettista kehitystä.

Tieteellisellä tiedolla on lisäksi käytännön työllekin tärkeä merkitys; vaikka se ei aina tuota suoraan käytäntöön sovellettavia konkreettisia ohjeita, se tarjoaa ammatille mahdollisuuden reflektioon, alan käytänteiden ja kommunikaation kriittiseen tarkasteluun. Tästä tuloksena saattaa olla uutta ja entistä parempaa tietoa, toimimattomien käytäntöjen avaamista ja vaihtoehtoisten käytäntöjen syntymistä. (Erath 2008, 7.) Koulutusta kuitenkin kehitetään parhaillaan opiskelijoiden toivomaan suuntaan, kun työelämäsuhteiden painoarvo lisääntyy jatkuvasti, kokemusasiantuntijoita hyödynnetään opetuksessa kasvavassa määrin ja yleistä vastavuoroista toimintaa käytännön kentän kanssa pidetään yhä tärkeämpänä (Lähteinen ym. 2017, 9). Toiveiden käytäntöpainottuneisuudesta huolimatta opiskelijat tunnistivat myös teoreettisen tiedon hyödyllisyyden ja kokivat tarvitsevansa sitä paitsi käytännön työssä myös vaikuttamiseen tähtäävässä toiminnassa.

Käytäntöön kytkeytyvistä toiveista kertoi myös se, että kvantitatiivisen tutkimukseni aineistossa 89 prosenttia opiskelijoista toivoi edes jossain määrin saavansa koulutukseltaan tietoa sosiaalityöntekijän työtehtävistä ja vastuista maahanmuuttajiin liittyen. Vastaavasti vain 22 prosenttia oli täysin tai osittain sitä mieltä siitä, ettei aihepiiri ollut sisältynyt koulutukseen. Sosiaalityön ja sosiaalityöntekijän roolit kulttuurienvälisellä kentällä vaikuttivat olevan monelle epäselviä. Kvalitatiivisessa aineistossa opiskelijoiden hahmottelema sosiaalityön rooli maahanmuuttaja-asiakaan kanssa toimiessa oli muita palveluntuottajia koordinoiva ja keskittyi ennen muuta tukemaan asiakasta tämän arjessa ja kotoutumisessa. Näissäkin vastuissaan moni painotti, ettei todellisuudessa juurikaan tiedä mitä sosiaalityöntekijä maahanmuuttajien kanssa työskennellessään tekee.

Jopa roolihahmotelmia tärkeämpänä ja koulutuksen kehittämiseksi olennaisena tuloksena pidänkin sitä, kuinka epätietoisia opiskelijat vaikuttivat olevan sosiaalityöntekijän työstä kulttuurienväliseen työskentelyyn liittyen. Vaikka koulutus avaa useita erilaisia uramahdollisuuksia ja toisaalta palvelujärjestelmät ja sosiaalityöntekijöiden toimenkuvat saattavat vaihdella nopeastikin (ks. Raitakari 2002, 44), on opiskelijoiden hämmennys otettava vakavasti. Professionilla on tuskin juurikaan toivoa vahvistua ilman, että sen edustajilla on käsitys alasta ja sen mahdollisuuksista (Pohjola 2001, 9–11). Lisäksi aiemmin esiin tullut opiskelijoiden vahva luottamus kykyynsä arvioida omalle sosiaalityön osaamiselleen merkityksellisiä koulutussisältöjä asettuu ristiriitaan tämän epävarmuuden kanssa. Jos kulttuurienvälisyys sosiaalityössä on opiskelijoille epäselvää, voidaanko luottaa siihen että nämä osaavat räätälöidä itselleen omaa ammattitaitoaan parhaiten palvelevan koulutuskokonaisuuden?

### **Kulttuurienvälisen sosiaalityön yhteiskunnallisuus**

Aineistojeni mukaan opiskelijat kytkevät sosiaalityöntekijän kulttuurienvälisiin rooleihin melko paljon yhteiskunnallisuutta ja velvollisuutta vaikuttaa. Syrjimättömyyden ja ihmisarvon kunnioittamisen periaatteet, samoin kuin hyvinvoinnin edistäminen tulivat aineistossa toistuvasti esiin ja niiden pohjalta rakennettiin selvästi myös käsityksiä sosiaalityöntekijän kulttuurienvälisistä rooleista ja tehtävistä. Vastuu vaikuttamiseen ja rakenteellisen sosiaalityön harjoittamiseen kytkeytyi opiskelijoiden käsityksissä kummassakin aineistossa ennen kaikkea työajalle ja kvalitatiivisessa aineistossa vaikuttamistyöhön viitattiin usein yksilön elämään kohdistuvina interventioina.

Toisaalta haastatteluissa nousi esiin ajatusmalli, että vaikka sosiaalityöntekijältä ei vaikuttamistyötä vapaa-ajalla vaadittukaan, odotettiin häneltä vahvaa sitoutumista ammatin jaettuihin arvoihin myös työpaikan ulkopuolella, vaikkeivät arvot sitten erityisinä tekoina realisoituisikaan. Kvalitatiivisesta aineistosta oli myös havaittavissa, että vaikka rakenteellinen sosiaalityö koettiin ainakin työajalla tärkeäksi, harva oletti että sitä työelämässä juurikaan pääsisi harjoittamaan. Jos sosiaalityöntekijän ei odoteta pyrkivän tekemään yhteiskunnallista vaikuttamistyötä vapaa-ajallaan eivätkä työelämän rakenteet mahdollista vaikuttamistyötä työajalla, saatetaan ajautua tilanteeseen jossa rakenteellinen työ jää tekemättä. Sosiaalityöntekijöiden tulee ajaa heikompiensaisten maahanmuuttajaryhmien asiaa myös makrotasolla toimien poliittisten rakenteiden muuttamiseksi esimerkiksi maahanmuuttajien oikeuksista kiinnostuneiden organisaatioiden kautta toimien (Sidhu 2015). Onkin huolestuttavaa jos maahanmuuttajien, erityisesti pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden (yhtä lailla kuin muidenkin haavoittuvassa asemassa olevien ihmisryhmien) hyvinvoinnin puolesta kyetään työskentelemään



pelkästään yksilötasolla, kun ammatilla olisi paljon valmiuksia muuhunkin. Richien (2008, 58) mukaan vaikeneminen erityisesti juuri etnisyyteen perustuvasta eriarvoisuudesta ja rakenteellisesta rasismista estää todellisen kriittisen, muutokseen pyrkivän työotteen, sillä nämä ilmiöt luovat yhteiskuntaan vahvimmat sosiaaliset jakolinjat. Kun näitä ei tunnisteta tai tunnusteta, pelkistyy sosiaalityö yksilön henkilökohtaiseen elämään kohdistuviksi interventioiksi.

Pidin tätä tutkimusta aloittaessani itsestään selvänä, että yhteiskunnan rakenteisiin, yhtä lailla kuin yksilötasollekin kytkeytyvä rasismi kuuluu olennaisena osana sosiaalityön pakollisiin opintoihin. Kvalitatiivinen aineistoni asetti oletukseni kuitenkin kyseenalaiseksi. Haastateltujen mukaan rasismi ei ole pakollisessa koulutuksessa tullut erillisenä ilmiönä juurikaan esiin, ei kulttuurienvälisyyteen eikä etiikkaan keskittyvillä kursseilla. En ollut pohtinut asiaa aiemmin omakohtaisesti, mutta rasismi on tosiaankin jäänyt hyvin vähäiselle huomiolle myös omassa (pakollisessa) koulutuksessani. Nyt tutkimukseni loppumetreillä minua harmittaa, etten yleistettävämpää kuvaa saadakseni ymmärtänyt esittää myös kvantitatiiviseen tutkimukseeni osallistuneille opiskelijoille yksinkertaista kysymystä siitä, onko koulutuksessa käsitelty rasismia erillisenä ilmiönä. Yleinen syrjimättömyyden periaate ja puhe ihmisoikeuksista vaikuttaa molempien aineistojeni sekä tarkastelemieni kurssikuvausten mukaan olevan iskostettu syvälle sosiaalityön opetusohjelmaan, mutta rasismia ei mahdollisesti juurikaan irroteta tästä kokonaisuudesta erilleen. Tämä voi olla ongelmallista, sillä rasismi on erityinen syrjinnän muoto oikeuttaessaan syrjinnän "rotuihin" ja etnisyyksiin perustuville jaoille. Jos tätä ei kyetä tunnistamaan, on vaikeaa eritellä rasismiin pohjautuvia käytäntöjä ja vaikuttaa niihin. (Rastas 2007, 73.) Suomessa rasismi on ollut pitkään vaiettu ja huonosti tunnistettu aihe ja on sitä jossain määrin yhä (Emt., 69–71). Onkin yllättävää, että, jos kvalitatiivisen aineistoni ja oman kokemuksen pohjalta tekemäni huomio pitää laajemmassakin mittakaavassa paikkansa, edes sosiaalityö ei ole onnistunut murtamaan rasismin ympärillä Suomessa leijailevaa puhumattomuuden ilmapiiriä.

### **Tutkimuksen rajoitukset**

Yksi tutkimukseni suurimmista haasteita on ollut kulttuurienvälisyysilmiön laajuus, jota on vaikeaa vangita yhteen tutkimukseen. Olen välttämättä joutunut yksinkertaistamaan ja supistamaan aihepiiriä ja käsittelemään monia sen alueista liian pintapuolisesti. Kuten olen aiemmin maininnut, kulttuurienvälisyys on sosiaalityössä yhä jäsentymätön kokonaisuus ja aiheen teoreettinen epämääräisyys on tehnyt sen selkeärajaisen hahmottamisen haastavaksi myös tässä tutkimuksessa.

Minua on mietityttänyt myös asemoitumiseni tutkijana. Oma opiskeluhistoriani yhtenee ajallisesti monen haastateltavani kanssa ja saattaa olla, että jaettu ajallinen ymmärrys sosiaalityön koulutuksesta kaventaa omaa kykyäni tarkastella kulttuurienvälistä koulutusta. Ajattelu, pohtiminen ja tutkimuskirjallisuuden lukeminen ovat kuitenkin keinoja, joiden avulla lähelläkin tutkimusaihettaan oleva tutkija kykenee etäännyttämään itsensä (Eräsaari 2000, 119) ja näitä keinoja olen pyrkinyt hyödyntämään tutkimusprosessin varrella säännöllisesti. Toisaalta yhtenevät kokemukset opiskelijoiden kanssa ovat voineet yhtä lailla helpottaa aineiston sisäistämistä, kun kerrotut muistot ovat minulle kontekstiltaan tuttuja. (Pohjola 2017.)

Tutkimukseni tarkoitus on kuulla opiskelijoita ja suhtaudun heiltä saamaani tietoon asiantuntijatietona ja siten faktana. Perustan kulttuurienvälien koulutuksen arvioinnin ja kehittämisehdotukseni siis opiskelijoiden näkemyksiin. Tämän ryhmän koulutukseen liittyvä asiantuntijuus on kuitenkin peräisin hyvin rajatusta perspektiivistä, eikä heillä ole välttämättä ymmärrystä siitä, mikä koulutuksen järjestämisen näkökulmasta on mahdollista. Lisäksi monellakaan opiskelijalla ei luultavasti ole kovinkaan vahvaa käsitystä käytännön sosiaalityöstä ja siitä mitä kulttuurienvälisyys työelämässä vaatii. Nämä opiskelijoiden asiantuntijuuden reunaehdot on otettava huomioon tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa. Toisaalta ajattelen, että juuri opiskelijoiden ammatillinen tuoreus saattaa tuoda esiin uusia ja arvokkaita näkökulmia, jotka eivät ole vielä muovautuneet nykyisen työelämän vaatimusten mukaisiksi.

### **Tulevia tutkimussuuntia**

Tutkimukseni avaa valtavasti kiinnostavia polkuja jatkotutkimukselle, jonka toteutuminen on erityisen toivottavaa aiheen ajankohtaisuuden vuoksi. Kulttuurienvälisyyden ja paikallisesta laajentavan näkökulman edistäminen tulee jatkossa olemaan yhä merkittävämpi tehtävä ammatin kehittämisen kannalta ja varsinkin suomalainen sosiaalityön koulutus on kulttuurienvälisyyden osalta kartoittamatonta aluetta. Jatkotutkimuksessa kuvaa koulutuksen tarjoamista kulttuurienvälisyysisällöistä ja -menetelmistä tulisi entisestään syventää ja pohtia, kuinka hyvin ne vastaavat suomalaisessa yhteiskunnassa työskentelevän sosiaalityöntekijän tarpeita. Keskustelua tarpeellisesta kulttuurienvälisyysosaamisesta olisi sitäkin tärkeää jatkaa ja selvittää edelleen, minkälainen tietotaito hyödyttää juuri sosiaalityötä, tarkastellen samalla kriittisesti vakiintuneita sosiaalityön rooleja kulttuurienvälisessä työssä. Tällainen selvitystyö lienee elinehto sille, että tarkoituksenmukaisia opetusohjelmia ylipäättään kyetään rakentamaan. Samoin yksittäisten yliopistojen tarjoamaa kulttuurienvälisyyskoulutusta olisi hyödyllistä selvittää syvemmin ja tutkia, vaikuttaako jokin oppilaitoksista onnistuneen erityisen hyvin kulttuurienvälisyyden esiin tuonnissa

ja millä keinoin. Tutkimusta voisi jatkaa myös opetusohjelmien kulttuurienvälisyssisältöjen osalta ja pyytää niistä lausuntoja opetushenkilökunnalta (ks., Clare & Mevik 2008). Muutoinkin opetushenkilökunnan näkemysten selvittäminen on kulttuurienvälisyyskoulutuksen edistämisessä tarpeen, sillä heillä on paljon vaikutusvaltaa koulutuksen sisältöihin ja sen tarjoamiin näkökulmiin, ja toisaalta luultavasti myös paras ymmärrys koulutustavoitteiden realistisuudesta.

Kulttuurienvälistä sosiaalityötä voisi opiskella loputtomiin ja onkin liiallista vaatia sen täydellisen kattavaa sisällyttämistä opintoihin, joihin sisältyy monta muutakin tärkeää kokonaisuutta. Opettajista saattaa tuntua siltä, että opetusohjelmat ovat niin täynnä asiaa, että uusia aiheita on mahdotonta saada mahtumaan mukaan (Healy & Link 2012, 333). Myös työnantajat voisivat sitoutua tarjoamaan kattavampaa koulutusta kulttuurienvälisyyteen, esimerkiksi perehdytyksen ja täydennyskoulutuksen keinoin. Yksi mahdollinen ratkaisu ovat myös valmistumisen jälkeiset erikoistumiskoulutukset (Lähteinen & Tuohino 2016), joskin näiden todellinen mahdollistuminen kaikille ei ole itsestään selvää esimerkiksi hinnan tai joustamattoman työelämän vuoksi. Peruskoulutuksen jälkeinen kouluttautuminen edistäisi sitä, että sosiaalityöntekijän osaaminen voisi päivittyä samaa tahtia muuttuvan yhteiskunnan kanssa. Samalla konkretisoituisi myös jatkuvan oppimisen tavoite. Kokonaan työelämän varaan ei kulttuurienvälisyysosaamista kuitenkaan tule jättää, vaan koulutuksen on vähintäänkin kyettävä tarjoamaan kestävä ja riittävä pohja, jonka varaan syvempää kulttuurienvälisyysosaamista voi alkaa rakentaa. Mihin tahansa suuntaan koulutusta päätetäänkään kehittää, soisin että opiskelijoiden, tulevien sosiaalityöntekijöiden, näkemykset ja toiveet otetaan huomioon. Tämän tutkimuksen myötä olen toivoakseni osoittanut, että opiskelijoilla on näkemystä sekä tahtoa vaikuttaa ja ottaa kantaa koulutuksensa sisältöihin.

## 11. Lähteet

Aaltonen, Elli & Anoschkin Emmi & Jäppinen, Maija & Kotiranta, Tuija & Wrede, Georg Henrik & Hiltunen, Kirsi (2008) Sosiaalityön ja sosiaalialan koulutuksen nykytila ja kehittämishaasteet. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen seuranta-arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja (3).

Abrams, Laura & Gibson, Priscilla (2007) Reframing multicultural education: Teaching White privilege in the social work curriculum. *Journal of Social Work Education* 43 (1) 147–160.

Ala-Suutari, Pertti (2011) Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Alastalo, Marja & Åkerman Maria (2010) Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa: Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 312–329.

Allen-Meares, Paula (2007) Cultural Competence: An Ethical Requirement. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 16 (3-4) 83–92.

Anis, Merja (2013) Sosiaalityö ja maahanmuuttajat. Teoksessa: Anne Alitolppa-Niitamo, Stina Fågel & Minna Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Väestöliitto, Helsinki, 147–161.

Anis, Merja (2008) Monikulttuurisuus ja vuorovaikutus sosiaalityössä. Tutkimuksellisia valintoja ja jäsennyksiä. Piia Puurunen, Mari Suonio & Marja Väänänen-Fomin (toim.) Tutkiva sosiaalityö. Sosiaalityön tiede- ja teoriaperusta. *Talentia-lehti/ Sosiaalisen tutkimuksen seura*, 44–47.

Anis, Merja (2008) Sosiaalityö ja maahanmuuttajat. Lastensuojelun ammattilaisten ja asiakkaiden vuorovaikutus ja tulkinnat. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 47/2008. Helsinki: Väestöliitto.

Anis, Merja (2006) Lastensuojelun ammattilaisten tulkintoja maahanmuuttajasosiaalityöstä. *Janus* 14 (2), 109–126.

Arnold, Guy (2011) Introduction. Teoksessa: Guy Arnold (toim.) *Migration. Changing the world*. Lontoo: Pluto press, 1–19.

Arslan, Hasan (2013) Multicultural education: approaches, dimensions and principles. Teoksessa: Hasan Arslan, Georgeta Rață (toim.) *Multicultural education: from theory to practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 15–34.

Azzopardi, Corry & McNeill, Ted (2016) From Cultural Competence to Cultural Consciousness: Transitioning to a Critical Approach to Working Across Differences in Social Work. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 25 (4), 282–299.

Barnes, Sally & Lewin, Cathy (2005) An introduction to inferential statistics: testing for differences and relationships. Teoksessa: Bridget Somekh & Cathy Lewin (toim.) *Research methods in the social sciences*. Lontoo: Sage Publications, 226–235.

- Banks, Sarah (2008) The social work value base: human rights and social justice in talk and action. Teoksessa: Jim Wild, Nigel Horner & Adam Barnard (toim.) *The Value Base of Social Work and Social Care*, 25–39.
- Barretta-Herman, Angeline (2012) Comparative cross-national research ( World census). Teoksessa Lynne Healy & Rosemary Link (toim.) *Handbook of international social work. Human rights, development and global profession*. New York: Oxford university press, 356–362.
- Bergman, Manfred Max (2008) The straw men of the qualitative-quantitative divide and their influence on mixed methods research. Teoksessa Manfred Max Bergman (toim.) *Advances in mixed methods research*. Lontoo: Sage publications, 11–21.
- Bhuyan, Rupaleem & Park, Yoosun & Rundle, Andrwe (2012) Linking Practitioners' Attitudes Towards and Basic Knowledge of Immigrants with Their Social Work Education. *Social Work Education*, 31(8) 973–994.
- Bisman, Cynthia (2014) *Social work: value-guided practice for a global society*. New York: Columbia university press.
- Bosch, Lois (2012) Cultural efficacy in communication and practice in global context. Teoksessa Lynne Healy & Rosemary Link (toim.) *Handbook of international social work. Human rights, development and global profession*. New York: Oxford university press, 123–127.
- Boyatzis, Richard (1998) *Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Boyle, David P. & Springer, Alyson (2001) Toward a Cultural Competence Measure for Social Work with Specific Populations. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work* 9 (3), 53–71.
- Briskman, Linda & Cemlyn, Sarah (2005) Reclaiming humanity for asylum-seekers: A social work response. *International Social Work* 48 (6), 714–724.
- Cantle, Ted (2016) Julkaisussa: Marco Antonsich *Interculturalism versus multiculturalism – the Cantle-Modood debate*. *Ethnicities*, 16 (3), pp. 471–493.
- Chimni, B.S (2000) *International refugee law*. New Delhi: SAGE Publications.
- Clare, Brenda & Mevik, Kate (2008) Inclusive education. Teaching social work students to work with children. *Journal of social work* 8 (1) 28–44.
- Congress, Elaine (2015) Introduction: Legal and social work issues with immigrants. Teoksessa: Fernando Chang-Muy & Elaine Congress (toim.) *Social work with immigrants and refugees. Legal issues, clinical skills and advocacy*. Second edition. New York: Springer publishing company, 3–41.
- Corbetta, Piergiorgio (2003) *Social research. Theory, methods and techniques*. Lontoo: Sage publications.

- Daniel, CarrollAnn (2011) Lessons Learned: Pedagogical Tensions and Struggles with Instruction on Multiculturalism in Social Work Education Programs, *Social Work Education*, 30 (3), 250–265.
- DeRigne, LeaAnne & Rosenwald, Mitchell & Naranjo, Fabio (2014) Legislative Advocacy and Social Work Education: Models and New Strategies. *Journal of Policy Practice*, 13 (4) 316–327.
- Erath, Peter (2008) Theory building, research and knowledge transfer in social work. Piia Puurunen, Mari Suonio & Marja Väänänen-Fomin (toim.) *Tutkiva sosiaalityö. Sosiaalityön tiede- ja teoriaperusta*. Talentia-lehti/ Sosiaalisen tutkimuksen seura, 6–16.
- Eräsaari, Leena (2000) Sosiaalityötä "linssin" takaa. Teoksessa: Synnöve Karvinen, Tarja Pösö & Mirja Satka (toim.) *Jyväskylän yliopisto*, 117–145.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Felke, Thomas & Menon, Goutham (2012) Using technology for international education and research. Teoksessa: Lynne Healy & Rosemary Link (toim.) *Handbook of international social work. Human rights, development and global profession*. New York: Oxford university press, 349–355.
- Fereday, Jennifer & Muir-Cochrane, Eimear (2006) Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1) 80–92.
- Furness, Sheila (2005) Shifting sands: Developing cultural competence. *Practice* 17 (4) 247–256.
- Fook, Jan (2005) Kriittisen reflektion perusteoriaa. *Finsoc - sosiaalialan menetelmien arviointi* 2005/1, 4–10.
- Gray, Mel & Coates, John & Hetherington, Tiani (2008) Hearing indigenous and local voices in mainstream social work. Teoksessa: Mel Gray, Michael Yellow Bird & John Coates (toim.) *Indigenous Social Work Around the World : Towards Culturally Relevant Education and Practice*. Cornwall: Ashgate, 257–270.
- Guthrie, Gerald (2010) *Basic research methods: an entry to social science research*. New Delhi: Sage publications.
- Hall, J.Camille & Theriot, Matthew T. (2007) An Exploratory Study Evaluating the Effectiveness of an Innovative Model for Teaching Multicultural Social Work Education, *Journal of Teaching in Social Work*, 27(3-4), 259–271.
- Healy, Lynne (2012) Defining international social work. Teoksessa Lynne Healy & Rosemary Link (toim.) *Handbook of international social work. Human rights, development and global profession*. New York: Oxford university press, 9–15.
- Healy, Lynne (2008) *International social work. Professional action in an interdependent world*. Second edition. New York: Oxford university press.
- Healy, Lynne & Link, Rosemary (2012) Models of internationalizing curriculum. Teoksessa Lynne Healy & Rosemary Link (toim.) *Handbook of international social work. Human rights, development and global profession*. New York: Oxford university press, 329–336.

- Heikkinen, Tarja (2010) Tilastollinen tutkimus. Helsinki:Edita.
- Hendricks, Carmen Ortiz (2003) Learning and teaching cultural competence in the practice of social work. *Journal of teaching in social work* 23 (1/2), 73–86.
- Hokenstad, Terry (2012) Social work education: the international dimension. Teoksessa: Karen Lyons, Terry Hokenstad, Manohar Pawar, Nathalie Huegler & Nigel Hall (toim.) *The Sage handbook of international social work*. Lontoo: SAGE Publications, 163–178.
- Ife, J (2001) Local and global practice: Relocating social work as a human rights profession in the new global order, *European Journal of Social Work*, 4(1) 5–15.
- Johnson, Yvonne M & Munch, Shari (2009) Fundamental Contradictions in Cultural Competence. *Social Work* 54 (3) 220–231.
- Jokivuori, Pertti & Hietala Risto (2007) Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmienkäyttö ja tulkinta. Helsinki: WSOY.
- Juhila, Kirsi (2006) Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, Kirsi (2005) Oikeuksista velvollisuuksiin, tuesta kontrolliin. Teoksessa: Irene Roivainen, Johanna Korpinen, Aino Ritala-Koskinen & Teija Sundman, (toim.) *Tutkiva sosiaalityö. Kunnallisen sosiaalityön muuttuva paikka 2000-luvun Suomessa*. Talentia-lehti/Sosiaalityön tutkimuksen seura, 13–15.
- Julien, Heidi (2012) Content analysis. Teoksessa: Lisa Given (toim.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Volume 2. California: Sage publications.
- Kananoja, Aulikki & Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirjo & Laiho, Kristiina & Sarvimäki, Pirjo & Karjalainen, Pekka & Seppänen, Marjaana (2007) *Sosiaalityön käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2005) Research orientation and expertise in social work – challenges for social work education. *European Journal of Social Work* 8 (3), 259–271.
- Katisko, Merja (2016) Kulttuurienvälinen kompetenssi sosiaalityössä. Teoksessa Maritta Törrönen, Kaija Hänninen, Päivi Jouttimäki, Tiina Lehto-Lunden, Petra Salovaara & Minna Veistilä (toim.) *Vastavuoroinen sosiaalityö*. Tallinna: Gaudeamus. 178–188.
- Kerkkänen, Heikki (2010) Suomen valtio ja erilaisuuden hallinta. *Kulttuurintutkimus* 27 (4), 5–18.
- Kim, Wook-Jin (2015) Enhancing social work students’ multicultural counseling competency: Can travel abroad substitute for study abroad? *International social work* 58 (1) 88–96.
- Kohli, Hermeet & Kohli, Amarpreet & Huber, Ruth & Faul, Anna (2010) Assessing Cultural Competence in Graduating Students. *International Journal of Progressive Education* 6 (1), 6–27.

Lager, Patricia & Mathiesen, Sally (2012) International field placements. Teoksessa Lynne Healy & Rosemary Link (toim.) Handbook of international social work. Human rights, development and global profession. New York: Oxford university press, 337–342.

Lee, Eungjun(2013) Understanding anxiety and facilitating twinship selfobject functions among social workers: psychodynamic contributions to multicultural education. Journal of Social Work Practice 3 (1), 63–78.

Lee, Mo Yee Lee & Greene Gilbert J. (2004) A Teaching Framework for Transformative Multicultural Social Work Education. Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, 12 (3) 1–28.

Lewin, Cathy (2005) Elementary quantitative methods. Teoksessa Bridget Somekh & Cathy Lewin (toim.) Research methods in the social sciences. Lontoo: Sage Publications, 215–225.

Link, Rosemary (2012) Conclusion. Teoksessa Lynne Healy & Rosemary Link (toim.) Handbook of international social work. Human rights, development and global profession. New York: Oxford university press, 493–499.

Lyons, Karen & Stathopolous, Petros (2001) Migration and refugees in Europe: Greek and British perspectives on implications for social work practice and education. European Journal of Social Work 4 (1) 55–63.

Lähteinen, Sanna & Raitakari, Suvi & Hänninen, Kaija & Kaittila, Anniina & Kekoni, Taru & Krok, Suvi & Skaffari, Pia 2017: Sosiaalityön koulutuksen tuottama osaaminen. SOSNET julkaisu 7. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet. Rovaniemi.

Lähteinen, Sanna & Tuohino, Noora (2016) Sosiaalityön erikoisosaamista vahvistamassa-erikoissosiaalityön koulutus vastaamassa toimintaympäristön muutokseen. Janus 24 (2) 185–193.

Mama, Robin Sakina (2001) Preparing social work students to work in culturally diverse settings. Social work education 20 (3) 373–382.

Mathbor, Golam & Bourassa, Jennifer (2012) Disaster management and humanitarian action. Teoksessa: Karen Lyons, Terry Hokenstad, Manohar Pawar, Nathalie Huegler & Nigel Hall (toim.) The Sage handbook of international social work. Lontoo: SAGE Publications, 294–310.

McNutt, John G. (2010) Using Internet technology for transnational social work practice and education. Teoksessa Rich Furman & Nalini Junko Negi (toim.) Transnational Social Work Practice. New York: Columbia university press, 176–190.

Metsämuuronen, Jari (2002) Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Metodologia-sarja 6. Helsinki: International Methelp Ky.

Metteri, Anna & Forsman, Sinikka & Heinonen, Eveliina & Laakso, Tanja (2016) Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurienvälinen kompetenssi sosiaalityön käytännöissä ja koulutuksessa. Teoksessa: Sirpa Kannasoja, Marjo Kuronen & Tytti Poikolainen (toim.) Tutkiva sosiaalityö. Sosiaalityön aika. Talentia ry & Sosiaalityön tutkimuksen seura 2016. <http://talentia.e-julkaisu.com/2016/tutkivasosiaalityo2016.php>. Viitattu 14.8.2017.



Muggah, Robert (2003) A Tale of Two Solitudes: Comparing Conflict and Development-induced Internal Displacement and Involuntary Resettlement. *International Migration* 41 (5), 5–31.

Muijs, Daniel (2004) *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Lontoo: Sage Publications.

Myrskylä, Pekka & Pyykkönen, Topias (2014) Suomeen muuttaneiden naisten ja miesten työmarkkintilanne, koulutus ja poliittinen osallistuminen. Working Papers, 2/2014. Tilastokeskus.

Nadan, Yochay & Ben-Ari, Adital (2013) What can we learn from rethinking "multiculturalism" in social work education? *Social work education* 32 (8), 1089–1102.

Nadan, Yochay & Weinberg-Kurnik, Galia & Ben-Ari, Adital (2016) The political dimension of multicultural social work education. *Journal of Social Work* 16 (3) 362–379

Nash, Mary & Won, John & Trlin, Andrew (2006) Civic and social integration. A new field of social work practice with immigrants, refugees and asylum seekers. *International Social Work* 49 (3) 345–363.

Niemelä, Pauli (2008) Sosiaalityö sosiaalityteenä. Piia Puurunen, Mari Suonio & Marja Väänänen-Fomin (toim.) *Tutkiva sosiaalityö. Sosiaalityön tiede- ja teoriaperusta*. Talentia-lehti/ Sosiaalisen tutkimuksen seura, 17–27.

Närhi, Kati (2003) Sosiaalityöntekijät paikallisen tason vaikuttajina. Teoksessa Mirja Satka, Anneli Pohjola & Marketta Rajavaara (toim.) *Sosiaalityö ja vaikuttaminen*. Jyväskylä: Minerva Kusatannus, 57–81.

Oliver, Paul (2003) *The student's guide to research ethics*. Berkshire: Open university press.

Payne, Malcom (2014) *Modern social work theory*. 4th edition. Hampshire: Palgrave Mcmillian.

Otonkorpi-Lehtoranta, Katri & Ylöstalo, Hanna (2015) Kokemuksia kokemuksista. Tutkimustiedon palauttaminen kentälle. Teoksessa: Sanna Aaltonen & Riitta Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere university press, 221–245.

Payne, Malcom & Askeland, Gurid (2008) *Globalization and international social work. Postmodern change and challenge*. Hampshire: Ashgate.

Percec, Dana & Niculescu, Maria (2013) Teaching diversity: a perspective on the formation of youth by means of co-operation and self-esteem. Teoksessa: Hasan Arslan & Georgeta Rata (toim.) *Multicultural education: from theory to practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing, 71–84.

Piper, Heather & Simons Helen (2005) Ethical responsibility in social research. Teoksessa: Bridget Somekh & Cathy Lewin (toim.) *Research methods in the social sciences*. Cornwall: Sage publications, 56–64.

Pitkänen, Pirkko (2007) Retorisesta moniarvoisuudesta etnistä tasa-arvoa edistävään viranomaistyöhön. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (3) 309–320.

Pivoriené, Jolanta & Üselyté, Monika (2013) Development of multicultural competence in social work education. *Socialinis Darbas social work* 12 (1) 63–74.

Pohjola, Anneli (2017) Muutoksen ja ajan moninaisuus sosiaalityössä ja sen tutkimuksessa. Teoksessa: Rosi Enroos, Mikko Mäntysaari & Satu Ranta-Tyrkkö (toim.) *Mielekäs tutkimus. Näkökulmia sosiaalityön tutkimuksen missioihin*. Tampere: Tampere university press, 69–92.

Potocky, Miriam (2010) Social work practice in refugee resettlement. Teoksessa: Rich Furman & Nalini Junko Negi (toim.) *Transnational Social Work Practice*. New York: Columbia university press, 124–134.

Preston-Shoot, Mihael & Höjer, Staffan (2012) Social work, social justice and protection: a reflective review. Teoksessa: Karen Lyons, Terry Hokenstad, Manohar Pawar, Nathalie Huegler & Nigel Hall (toim.) *The Sage handbook of international social work*. Lontoo: SAGE Publications, 249–264.

Pösö, Tarja (2014) How the Finnish child protection system meets the need of migrant families and children. Teoksessa: Marit Skivenes, Ravinder Barn, Katrin Kriz & Tarja Pösö (toim.) *Child welfare systems and migrant children : a cross country study of policies and practices*. New York: Oxford University Press, 19–38.

Pöysä, Jyrki (2010) Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa: Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 127–150.

Radić- Bojanić, Biljana & Pop-Jovanov, Danijela (2013) Intercultural training of pre-service teachers in multicultural Vojvodina. Teoksessa: Hasan Arslan & Georgeta Rata (toim.) *Multicultural education: from theory to practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing, 297–306.

Raitakari, Suvi (2002) Sosiaalityön marginaalistatus- asiakkuus ja asiantuntijuus modernin ja postmodernin tulkintakehyksessä. Teoksessa: Kirsi Juhila, Hannele Forsberg & Irene Roivainen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: SoPhi, 44–62.

Ranta-Tyrkkö, Satu (2016) Ihmisoikeudet ja sosiaalityö globaalien kriisien maailmassa. Teoksessa Maija Jäppinen, Anna Metteri, Satu Ranta-Tyrkkö & Pirkko-Liisa Rauhala (toim.) *Kansainvälinen sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 2016*. Tallinna: United press, 273–296.

Rapley, Tim (2004) Chapter one: Interviews. Teoksessa: Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium & David Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. Lontoo: Sage publications, 15–33.

Rastas, Anna (2007) Rasismi lasten ja nuorten arjessa. *Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Tampere University press.

Richie, Beth (2008) An anti-racist strategy for individual and organisational change. Teoksessa: Jim Wild, Nigel Horner & Adam Barnard (toim.) The value base of social work and social care. Berkshire: Open university Press, 55–67.

Ritter, Jessica & Vakalahi, Halaevalu F.O. (2015) 101 Careers in Social Work. New York: Springer publishing company.

Rohan, Eddie (2012) SPSS for real beginners. Teoksessa Chen, Helen Xiaohong (toim.) Approaches to Quantitative Research : A Guide for Dissertation Students. Cork: Oak tree pres, 9–21.

Roivainen, Irene (2016) Onko yhdyskuntatyö katoamassa suomalaisesta sosiaalityöstä? Teoksessa: Irene Roivainen, Marianna Nylund, Riikka Korkiamäki & Suvi Raitakari (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö- kansalaisen vai asiakkaan asialla? Jyväskylä: Ps-Kustannus, 19–34.

Rosen, Daniel & McCall, Janice & Goodkind, Sara (2017) Teaching critical selfreflection through the lens of cultural humility: an assignment in a social work diversity course. Social Work Education 2, 1–10.

Ruusuvuori, Johanna & Nikander Pirjo & Hyvärinen Matti (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa : Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 8–27.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa : Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–46.

Sakamoto, Isumi & Pitner, O. Ronald (2005) Use of Critical Consciousness in Anti-Oppressive Social Work Practice: Disentangling Power Dynamics at Personal and Structural Levels. The British journal of social work 35 (4) 435–452.

Salo-Lee, Liisa (2005) Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa Tapio Varis (toim.) Uusrenessanssijättelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Saarijärvi: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 123–133.

Saresma, Tuija (2010) Kokemuksen houkutus. Teoksessa: Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 59–74.

Satka, Mirja & Pohjola, Anneli & Rajavaara, Marketta (2003) Teoksessa Mirja Satka, Anneli Pohjola & Marketta Rajavaara (toim.) Sosiaalityö ja vaikuttaminen. Jyväskylä: Minerva Kustannus, 21–29.

Saunders, Jeanne A. & Haskiens, Mortier & Vasquez Matthew (2015) Cultural competence: a journey to an elusive goal. Journal of social work education 51 (1) 19–34.

Sewpaul, Vishanthie (2006) The Global-Local Dialectic: Challenges for African Scholarship and Social Work in a Post-Colonial World. British journal of social work 36 (3) 419–434.

Shier, Michael & Graham, John (2012) Social work, religion, culture and spirituality. Teoksessa: Karen Lyons, Terry Hokenstad, Manohar Pawar, Nathalie Huegler & Nigel Hall (toim.) The Sage handbook of international social work. Lontoo: SAGE Publications, 279–290.

Sidhu, Jasmeet (2015) Social workers and immigrant advocacy. Teoksessa: , Fernando Chang-Muy & Elaine Congress (toim.) Social work with immigrants and refugees: legal issues, clinical skills, and advocacy. New York: Springer publishing company.

Silverman, David (2001) Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. Second edition. Lontoo: Sage publications.

Singh, Kultar (2007) Quantitative Social Research Methods. New Delhi: Sage Publications.

Solimano, Andres (2010) International migration in the age of crisis and globalization. New York: Cambridge university press.

Suhonen, Pertti (2006) Mielipidetutkimukset ja yhteiskunta. Tampere: Tampere university press.

Staub-Bernasconi, Silvia (2009). Human rights and their relevance for social work as theory, education and practice. Teoksessa: Claire Dorrity & Peter Herman (toim.) Social professional activity. The search for a minimal common denominator in difference. New York: Nova science publishers, 29–45.

Strier, Roni & Binyamin, Sharon (2014) Introducing Anti-Oppressive Social Work Practices in Public Services: Rhetoric to Practice. British Journal of Social Work 44 (8) 2095–2112.

Syrjäläinen, Eija & Eronen, Ari & Värri, Veli-Matti (2007) Johdanto. Teoksessa: Eija Syrjäläinen, Ari Eronen & Veli-Matti Värri (toim) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere university press, 7–12.

Söderling, Ismo (2013): Maahanmuutto ja suomalaisten asenteet. Teoksessa: Anne Alitolppa-Niitamo, Stina Fågel & Säävälä, Minna (toim.) Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Helsinki: Väestöliitto, 15–31.

Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charles (2008) Quality of inferences in mixed methods research: calling for an integrative framework. Teoksessa Manfred Max Bergman (toim.) Advances in mixed methods research. Lontoo: Sage publications, 101–119.

Taylor, Steven & Bogdan, Robert & De Vault, Marjorie (2016) Introduction to qualitative research methods. Fourth edition. New Jersey: Wiley.

Trygged, Sven (2010) Balancing the global and the local: Some normative reflections on international social work. International Social Work 53 (5) 644–655.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2017) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turtiainen, Kati (2016) Pakkomuutto sosiaalityössä kohdattavana ilmiönä. Teoksessa Maija Jäppinen, Anna Metteri, Satu Ranta-Tyrkkö & Pirkko-Liisa Rauhala (toim.) Kansainvälinen sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 2016. Tallinna: United press, 203–224.

Turtiainen, Kati (2012) Possibilities of Trust and Recognition between Refugees and Authorities . Resettlement as a Part of Durable Solutions of Forced Migration. Jyväskylä: Publishing Unit, University Library of Jyväskylä.

Töttö, Pertti (2000) Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

Valli, Raine (2015) Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Valtonen, Kathleen (2008) Social work and migration. Immigrant and refugee settlement and integration. Surrey: Ashgate Publishing.

Vilkkä, Hanna (2017) Tutki ja kehitä. Neljäs painos. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Vilkkä, Hanna (2007) Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Webb, Stephen (2003) Local orders and global chaos in social work. European Journal of Social Work, 6 (2) 191–204.

Webster, Susan & Arenas, Andrea-Teresa & Magaña, Sandy (2010) Incorporating transnational social work into the curriculum. Teoksessa: Nagi Nelini & Rich Furman (toim.) Transnational Social Work Practice. New York : Columbia University Press, 205–221.

Williams, Charlotte & Graham, Mekada (2014) Editorial: " A world on the move": migration, mobilities and social work. British journal of social work 44 (1) 1–17.

Williams, Charlotte (2002) Towards an emancipatory pedagogy. Social work education for a multicultural, multi-ethnic Europe. Teoksessa: Charlotte, Williams, Haluk Soydan ja Mark Johnson (toim.) Social Work and Minorities: European Perspectives. Lontoo: Roudledge, 211–230.

Williams, Charmaine C. (2006) The Epistemology of Cultural Competence. Families in Society 87 (2) 209–220.

Wronka, Joseph & Bernasconi, Silvia (2012) Human rights. Teoksessa: Karen Lyons, Terry Hokenstad, Manohar Pawar, Nathalie Huegler & Nigel Hall (toim.) The Sage handbook of international social work. Lontoo: SAGE Publications, 70–84.

Yan, Miu Chung & Wong, Yuk-Lin, Renita (2005) Rethinking Self-Awareness in Cultural Competence: Toward a Dialogic Self in Cross-Cultural Social Work. Families in society 86 (2) 181–188.

## Sähköiset lähteet

Amnesty international (1). Annual report 2015/2016. <https://www.amnesty.org/en/latest/research/2016/02/annual-report-201516/>. Viitattu 31.10.2016.

Amnesty International (2). Laittomat rajanvalvontakeinot ja turvapaikanhakijoiden kohtelu. <https://www.amnesty.fi/83551-2/>. Viitattu 29.1.2017.

Helsingin yliopisto. Opinto-opaat: <https://weboodi.helsinki.fi/hy/opasopiskopas.jsp>. Viitattu 11.9.2017

IFSW 2015. Statement on the refugee crisis. <http://ifsw.org/news/statement-on-the-refugee-crisis/>. Viitattu 15.2.2017.

IASSW & IFSW (2004) Global standards for social work education and training: [http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_65044-3.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_65044-3.pdf). Viitattu 13.9.2017.

Jyväskylän yliopiston opintosuunnitelma, sosiaalityön tutkinto-ohjelma: <https://www.jyu.fi/ops/fi/hytk>. Viitattu 11.9.2017.

Lapin yliopiston opinto-opas, sosiaalityön tutkinto-ohjelma: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=b86fabf1-d2a0-4769-850c-6e6b3de8f2d3>. Viitattu 11.9.2017.

Lyytinen, Eveliina (2007) Pakkomuutto globaaliongelmanä. Web reports. Nro. 22. Siirtolaisuusinstituutti. <http://www.migrationinstitute.fi/fi/webreport-22/pakkomuutto-globaaliongelmanä>. Viitattu 29.10.2016.

Maahanmuuttovirasto. Sanasto. [http://www.migri.fi/medialle/sanasto#T\\_fi](http://www.migri.fi/medialle/sanasto#T_fi). Viitattu 31.10.2016.

Maahanmuuttovirasto. Kansainvälistä suojelua koskevat päätökset. [http://www.migri.fi/turvapaikka\\_suomesta/turvapaikan\\_hakeminen/paatos/turvapaikka\\_ja\\_kansainv%C3%A4linen\\_suojelu](http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/turvapaikan_hakeminen/paatos/turvapaikka_ja_kansainv%C3%A4linen_suojelu). Viitattu 6.11.2016.

Makss-testi (The multicultural awareness, knowledge, and skills survey) D'Andrea, Michael & Daniels, Judy & Heck, Ronald. [http://drkdr counselingcourses.weebly.com/uploads/4/9/6/6/4966511/the\\_makss\\_instrument.pdf](http://drkdr counselingcourses.weebly.com/uploads/4/9/6/6/4966511/the_makss_instrument.pdf). Viitattu 27.8.2017.

Pakolaisneuvonta ry. <http://www.pakolaisneuvonta.fi/?lid=90>. Viitattu 30.12.2016.

Pakolaisneuvonta, perheen yhdistäminen. <http://www.pakolaisneuvonta.fi/?lid=137&>. Viitattu 2.1.2017.

Perussuomalaisten kuntavaaliohjelma (2017). <https://www.perussuomalaiset.fi/kuntavaalit-2017/kuntavaaliohjelma-2017-arjesta-alkaa/>. Viitattu 5.2.2018.

Pohjola, Anneli (2001) Sosiaalityön käsitteen haltuunottamisen haaste. Teoksessa: Salme Kallinen-Kräkin (toim.) Sosiaalityö näkyväksi. Sosiaalityön luokitusseminaarin julkaisu 3/2001. <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/muut/aiheita3-2001.pdf#page=9>. Viitattu 12.3.2019.

Punainen Risti. Kysymyksiä ja vastauksia pakolaisuudesta. <https://www.punainenristi.fi/tutustu-punaiseen-ristiin/tyomme-suomessa/turvapaikanhakijoiden-pakolaisten-vastaanotto/kysymyksiä>. Viitattu 31.10.2016.

Sisäministeriö. <http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat>. Viitattu 30.12.2016

Sosiaalihuoltolaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301#Pidp445826224>. Viitattu 11.11.2019.

Tampereen yliopiston opinto-opas, sosiaalityön tutkinto-ohjelma: <https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=165&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2017&koulid=469>. Viitattu 11.9.2017.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Maahanmuuttajat. <https://www.thl.fi/web/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/vaestoryhmat/maahanmuuttajat>. Viitattu 31.10.2016.

Tilastokeskus: maahanmuuttajat väestössä. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa>. Viitattu 30.12.2016.

Turun yliopiston opinto-opas, sosiaalityön tutkinto-ohjelma: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=249&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2017&aine=STY%d6>. Viitattu 11.9.2017.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta: Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>. Viitattu 19.2.2018.

Työ- ja elinkeinoministeriö: Kotouttaminen.fi: maahanmuutto kasvaa ja monipuolistuu [http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/kotouttamistyon\\_tustaa/maahanmuutto\\_kasvaa\\_ja\\_monipuolistuu](http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/kotouttamistyon_tustaa/maahanmuutto_kasvaa_ja_monipuolistuu). Viitattu 27.10.2016.

Ulkoministeriö 2016: YK:n kidutuksen vastainen komitea antoi päätelmänsä Suomelle. <http://formin.finland.fi/Public/default.aspx?contentid=355335&contentlan=1&culture=fi-FI>. Viitattu 3.3.2018.

UNHCR: <http://www.unhcr.org/news/latest/2015/12/5683d0b56/million-sea-arrivals-reach-europe-2015.html>. Viitattu 27.10.2016.

Väestöliitto: maahanmuuttajien määrä. [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/). Viitattu 30.12.2016.

Kansainvälinen sosiaalityöntekijäjärjestö (IFSW) (2001) <http://ifsw.org/policies/global-standards/> Viitattu 27.10.2016.

IFSW & IASSW (2012) Eettiset periaatteet. <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/>. Viitattu 31.10.2016.